

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт общественных наук  
Кафедра экономики и менеджмента

**История образования конца XIX – начала XX вв.  
через призму актуальных педагогических теорий и практик**

**Хрестоматия**

Учебное пособие

Екатеринбург 2018

УДК 37.013(091)(075.8)  
ББК Ч403(5я7)  
И90

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве *учебного* издания (Решение № 76 от 10.07.2018)

**Рецензенты:**

*Попова Н. Е.*, канд. пед. наук, доц. кафедры экономики и менеджмента Института гуманитарных наук Уральского государственного педагогического университета

*Сенук З. В.*, канд. филос. наук, доцент кафедры «Организация работы с молодёжью» Института физической культуры, спорта и молодёжной политики Уральского федерального университета

И90 История образования конца XIX – начала XX вв. через призму актуальных педагогических теорий и практик [Электронный ресурс] : хрестоматия : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Е. И. Пургина. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1051-2

В учебном пособии раскрываются особенности реформаторской педагогики конца XIX – начала XX вв. В хрестоматии представлены работы выдающихся теоретиков и практиков образования Германии, Италии, России, Франции, Америки данного периода. Тексты дают представление о методологических и ценностных основаниях, особенностях реализации дидактических идей в реформаторских системах.

Пособие подготовлено в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта высшего образования для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «магистр»). Материалы учебного пособия могут быть использованы при изучении дисциплин «Современные проблемы науки и образования», «История и методология науки и образования», «Философия и история образования», а также для продуктивного проведения исследовательской деятельности и написания магистерской диссертации.

УДК 37.013(091)(075.8)  
ББК Ч403(5я7)

ISBN 978-5-7186-1051-2

© Пургина Е. И., 2018  
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

## Содержание

<b>Введение</b> .....	5
<b>Монтессори М.</b> .....	11
- Мои методы.....	13
- Разум ребёнка.....	28
- Подготовка учителя.....	40
<i>Библиография работ Монтессори М. на русском языке</i> .....	47
<b>Лай В. А.</b> .....	49
- Школа действия.....	51
<i>Библиография работ Лая В. на русском языке</i> .....	73
<b>Пархерст Х.</b> .....	74
- Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану.....	77
<i>Библиография работ Пархерст Х. на русском языке</i> .....	82
<b>Килпатрик У. Х.</b> .....	83
- Метод проектов. Приложение целевой установки в педагогическом процессе.....	85
<i>Библиография работ Килпатрика У. Х. на русском языке</i> .....	91
<b>Дьюи Дж.</b> .....	92
- Философия образования: проблемное поле, методология, роль в педагогической науке и практике.....	95
- Школа и социальный прогресс.....	111
- Демократия и образование в современном мире.....	116
- Демократия бросает вызов образованию.....	119
- Демократия и организация образовательного процесса.....	121
- Мышление и его роль в образовании.....	123
- Школа и общество.....	126
- Три года начальной школы при университете.....	130
- Моё педагогическое кредо.....	134
<i>Библиография работ Дьюи Дж. на русском языке</i> .....	138
<b>Шацкий С. Т.</b> .....	139
- Мой педагогический путь.....	141
- Школа для детей или дети для школы.....	153
- Детский труд и новые пути.....	164
- Задачи общества «Детский труд и отдых».....	168
<i>Библиография работ Шацкого С. Т. на русском языке</i> .....	172
<b>Френе С.</b> .....	173
- Общие принципы преобразования школы в новых условиях.....	176

- Основные этапы воспитания.....	180
- Нравственное и гражданское воспитание.....	180
- Педагогические инварианты.....	190
<i>Библиография работ Френе С. на русском языке.....</i>	202
<b><i>Список литературы: хрестоматии по истории образования и педагогики.....</i></b>	203

## Введение

Сфера образования в современном мире предстаёт как сложный и противоречивый культурный феномен. Образование в XX веке стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности, её достижения легли в основу масштабных социальных и научно-технологических преобразований, характерных для уходящего века. Но расширение функций системы образования, изменение её статуса сопровождается обострением проблем в этой сфере, постоянными дискуссиями, попытками преодоления кризисных явлений путём реализации реформ и преобразований с целью формирования новой образовательной системы.

Задачи современного периода связаны с пониманием новых социальных и экономических реалий XXI века, определением знаний, навыков, компетенций, которые помогут детям, взрослым и людям третьего возраста жить полной и насыщенной жизнью, исследованием образовательных систем, которые могут использовать отдельные люди и сообщества во время непрерывного обучения. Понимание того, как образовательные системы могут стать инструментом изменений и долгосрочного устойчивого развития человечества, стимулирует поиск эффективных теоретико-методологических, технологических, организационных решений и предполагает обращение к историческому опыту педагогики и образования.

Учебное пособие-хрестоматия «История образования конца XIX – начала XX вв. через призму актуальных педагогических теорий и практик» предназначено для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Оно относится может быть использовано при изучении целого ряда учебных дисциплин базовой и вариативной части общенаучного цикла в соответствии с ФГОС ВО: «Современные проблемы науки и образования», «История и методология науки и образования», «Философия и история образования» а также для продуктивного проведения исследовательской деятельности и написания магистерской диссертации. Разработка данного учебного пособия обусловлена задачами, связанными с усилением научно-исследовательской составляющей подготовки магистрантов и проблемой формирования необходимых для этого компетенций:

- способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень(ОК-1);
- готовности использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОПК-2);
- способности анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

- готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12)<sup>1</sup>.

Историко-педагогическое знание способствует развитию историко-педагогического, философского мышления магистрантов и формирование у них системы представлений о генезисе, историческом развитии педагогических теорий и образовательных практик для лучшего понимания проблем современного образования и решения профессиональных задач.

Содержание учебного пособия направлено на решение следующих задач:

- расширение общепедагогического и общекультурного кругозора магистрантов;
- выработка собственных профессионально-оценочных суждений к педагогическому наследию прошлого и умение выбрать в нем рациональные элементы, актуальные для педагогики наших дней;
- освоение системного, концептуального видения ситуаций и процессов в области педагогики и образования;
- совершенствование навыков самостоятельной работы с историко-педагогическими и философскими источниками в рамках соответствующей тематики;
- развитие исследовательских умений и навыков при анализе и синтезе педагогических явлений и фактов;
- формирование положительной мотивации к исследовательской работе в области педагогики и образования.

Почему жанр хрестоматии выбран для учебного пособия? Это связано с одной из проблем историко-педагогического знания: соотношением подлинного историко-педагогического текста и его интерпретаций. Особенно, если мы имеем дело с переводами текстов и часто смотрим на проблему глазами переводчика, а также интерпретатора-составителя. В учебниках часто присутствуют стереотипные оценки и идей педагогов и значимости образовательных событий, переходящих из издания в издание. Предлагаемая хрестоматия – это сборник оригинальных текстов педагогов, которые позволяют «от первого лица» донести до нас свои идеи, чувства и устремления. История образования и педагогики позволяет «отвлечься» от текущей действительности и, вступив в диалог с педагогами предшествующих эпох, пытавшихся найти ответы на волновавшие их проблемы, увидеть себя и современные задачи в новом ракурсе.

В истории педагогики, как и в истории в целом, наряду со значительными по протяженности этапами поступательного развития существуют короткие переломные этапы, максимально обостряющие существующие противоречия и кардинально меняющие вектор дальнейшего развития. Не случайно издание посвящено экспериментальной педагогике начала XX века. Именно в этот период были высказаны и апробированы педагогические идеи, методы, формы

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень высшего образования – магистратура). Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (в ред. Приказа Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505).

обучения и воспитания, отражающие особенности современной образовательной парадигмы.

В основу анализа историко-педагогического материала положено представление о дидактических системах и их эволюции. Дидактическая система является одним из видов образовательных систем. Можно согласиться с И. П. Подласым, который под дидактической системой понимает выделенное по определенным критериям целостное образование (от греч. *sistema* – целое, составленное из частей, соединение), которое характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения<sup>2</sup>. Более развёрнутое предлагают А. А. Валеев, Д. М. Зинатова: «дидактическая система – это теоретически обоснованная на основе авторских, культурно-исторических, педагогических идей, внутренне целостная и логически выстроенная совокупность взаимосвязанных элементов: образовательных целей; принципов его организации, содержания образования и обучения; организационных форм, а также методов обучения, подчиняющихся достижению целей обучения, принятых образовательным сообществом»<sup>3</sup>.

Ещё одно уточнение касается типологии дидактических систем. Анализ оснований для типологии различных исследователей не выявил существенных различий в их позициях. Возьмём за основу типологию, которую предлагает В. В. Воронов. Типология дидактических систем строится на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами или моделями обучения, поскольку их характеристика сводится к описанию принципов, целей, содержания, средств обучения. В связи с этим он выделяет традиционную, педоцентристскую и современную дидактические системы. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя (Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт). Педоцентристская концепция отводит главную роль в обучении учению – деятельности ребенка (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В. Лай, М.Монтессори и др.). Современная дидактическая система рассматривает обе стороны – преподавание и учение – как единство в процессе обучения (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов и др.)<sup>4</sup>.

В различных источниках мы можем обнаружить несколько названий дидактической системы, которая складывалась к началу XX столетия: реформаторская, педоцентристская, альтернативная. Появление альтернативных подходов к обучению происходило под влиянием целого ряда культурно-исторических причин:

- изменившаяся социально-экономическая ситуация, повлекшая реформирование образования;

---

<sup>2</sup> Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. С. 129.

<sup>3</sup> Валеев А. А., Зинатова Д. М. Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.). Казань, 2013. С. 17.

<sup>4</sup> Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах: учебное пособие. М.: МГОУ, 2005. URL: <http://mgou.h11.ru/index.php?page=r691f2d7&directory=6>.

- кризис в педагогике и реальной педагогической практике, вызвавший к жизни новые педагогические концепции, которые позволяли преодолеть жёсткие рамки традиционной дидактики;

- быстрое развитие гуманитарных наук, таких как антропологи, социальная психология, социология, оказавших влияние на переосмысление ключевых дидактических идей;

- практические попытки реформировать систему образования в рамках авторских, экспериментальных школ.

Важно чётко понимать, что в основе дидактических идей реформаторской педагогики лежат концептуальные ценностные основания: самоценность человеческой личности, обретение человеком свободы посредством вхождения и обретения ценностей культуры, организация такой образовательной среды, которая, исходя из интересов каждого человека, способствует раскрытию его индивидуального потенциала и свободного творческого развития. В данном аспекте подчеркнём ещё один возможный подход к истории образования и педагогики-это история становления и трансформации антропологического дискурса педагогики (от лат. «discursus» – довод, рассуждение; франц. «discours» и англ. «discourse» – речь). Сущность педагогической реальности обусловлена не только реальными объектами и событиями, но и представлениями о ней, приобретёнными в дискурсе. Целостная система представлений о человеке, лежащая в основе педагогических концепций и подходов, не является статичной и неизменной. На каждом этапе развития образования и педагогики очерчивается новый контур представлений о человеке. Антропологический ракурс чётко прослеживается в трудах педагогов рассматриваемого периода.

Дидактическая составляющая образовательного процесса реформаторской педагогики может быть охарактеризована следующим образом:

- познавательная деятельность строится на принципе свободного развития учащихся, в связи с чем им не транслируют знания, а, развивая их, формируют у них исследовательское отношение к миру;

- образовательный процесс организован таким образом, чтобы содействовать развитию активности и самостоятельности каждого учащегося, его самостоятельного стремления к разрешению им самим избранной цели им самим избранным путем, т.е. учение носит совершенно естественный характер;

- создание условий для интегрирования учащихся в культуру для их успешной социализации, культурной идентификации и осознания себя личностью;

- разработка множества стратегий и возможностей образовательных систем для того, чтобы каждый обучающийся нашёл свой путь познания;

- обеспечение психической устойчивости учащихся, включающей в себя развитие таких качеств, как: любознательность, активность, общительность, интерес к людям, стремление к созиданию, любовь к творчеству и т. д.;



- изначальное признание самоценности ученического творчества и важности развития спонтанной активности детей, включающей в себя взаимосвязь личных и общественных интересов<sup>5</sup>.

Перечисленные характеристики реформаторской дидактической системы актуальны для современного образования и реализуются по целому ряду направлений: создание в образовательном пространстве особой атмосферы, предоставляющей все возможности для разнообразной деятельности учащегося, его свободной активности; выстраивание демократичных и продуктивных взаимоотношений между обучающимися, учителем и обучающимися; ориентирование дидактических систем на замену одностороннего интеллектуального развития формированием целостной личности; приведение учебных программ и адекватной подготовки обучающихся в соответствие со всевозможными преобразованиями общества будущего.

В хрестоматии представлены работы выдающихся теоретиков и практиков образования Германии, Италии, России, Франции, Америки конца XIX – начала XX вв. Тексты позволяют проследить движение от замысла, ценностного основания до реализации дидактических идей в реформаторских системах. Вступая в диалог с авторами, читатель может лучше уяснить своеобразие рассматриваемой дидактической системы как совокупности логически взаимосвязанных элементов: образовательных целей, принципов организации содержания образования и обучения, организационных форм и методов обучения, направленных на развитие и раскрытие потенциала обучающегося. При чтении текстов следует обратить внимание на общие, основные характеристики процесса обучения в экспериментальных школах, обозначенные выше. Кроме того, общие черты реформаторской педагогики проявляются через частный опыт философского обоснования и педагогической практики педагогов, актуальный сегодня:

- самостоятельные индивидуальные занятия детей (специально разработанный Монтессори-урок), организация Монтессори-класса, в который входят различные зоны развития (М. Монтессори);

- комплексная система обучения, тесная связь обучения с реальным жизненным опытом учащихся (Дж. Дьюи);

- проектная деятельность – «метод проектов», связанная с выстраиванием процесса обучения через организацию определенных «целевых актов» (У. Килпатрик);

- индивидуальное планирование и занятия предметной деятельностью в мастерских и лабораториях (Дальтон-план Е. Паркхерст);

- практика «свободных текстов» (на основе собственных сочинений детей) по так называемой технике Френе (С. Френе);

- лабораторный эксперимент как новый путь обучения (В. А. Лай);

- взаимодействие школы и социальной среды как целостная система факторов для всестороннего развития ребёнка с опорой на детский коллектив и самоуправление, активное участие детей в преобразовании среды (С. Т. Шацкий).

---

<sup>5</sup> См.: Валеев А. А., Зинатова Д. М. Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.). Казань, 2013. С. 85-86.

Тексты в хрестоматии подобраны таким образом, чтобы осмыслить философию и методологию авторского подхода и ощутить процесс практической реализации замысла со всеми противоречиями, удачами и неудачами педагога. Безусловно, мы не могли охватить весь доступный сейчас материал, а сосредоточились на некоторых дидактических системах. Значительные по объёму тексты, а не просто цитаты, позволяют проследить и почувствовать движение мысли, понять аргументацию авторов. На наш взгляд, важно рассматривать историю педагогики и образования как историю педагогических судеб, через призму творческих биографий. При таком подходе анализируются не только педагогические произведения, но и автобиографические, публицистические (воспоминания людей о своем детстве и педагогической деятельности, записи бесед и публичных лекций, мемуары и переписка современников и т. д.). Ф. Бродель подчеркивал: «История – это и мелкая пыль событий, индивидуальных жизней, тесно между собой переплетенных – иногда освобождающихся на мгновение, как будто рвутся великие цепи. История – это изображение картины жизни во всех ее проявлениях. Это не «избранное»<sup>6</sup>.

Помимо текстовых материалов в пособии представлены краткие биографические очерки, библиографические списки работ авторов на русском языке, приводится список изданных ранее хрестоматий, которые студенты могут использовать для поиска дополнительной информации и освоения философских и историко-педагогических проблем образования.

---

<sup>6</sup> Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. М.: Весь мир, 2006. Т. 1. Структура повседневности. С. 186.

## Мария Монтессори (1870-1952)



Мария Монтессори-итальянский врач, философ, педагог. Родилась в Италии, в г. Кьяравалле. Её отец был высокопоставленным государственным чиновником, а мать происходила из старейшего итальянского рода Стопани, в котором преобладали учёные. Учёба в начальной школе давалась ей легко и с 12 лет она мечтает об учёбе в гимназии, которую посещать лицам женского пола запрещалось. Но несмотря на запрет, Мария была принята в техническую школу для юношей. Она увлекалась естествознанием и решила стать детским врачом. Но тогда в Италии это было невозможно: медицина была привилегией мужчин. М. Монтессори стала первой женщиной-врачом Италии. Работая в университетской клинике, она получила частную практику. Здесь состоялась её первая встреча с детьми с ограниченными возможностями.

Погрузившись в проблемы лечения и обучения детей с ограниченными в развитии, Монтессори изучала труды французских психиатров – Э. Сегена и Г. Итара. Монтессори приходит к выводу, что слабоумие – это больше проблема педагогическая, нежели медицинская. Её следует решать не в больницах и клиниках, а в детских садах и школах. Монтессори начинает изучать педагогику и психологию, антропологию, а именно вопросы эволюционного развития человека, природные факторы, влияющие на умственное развитие ребёнка. В 1904 году она получает кафедру антропологии в Римском университете и проводит антропологические исследования в педагогической области. Параллельно изучает педагогику для умственно отсталых детей в медико-педагогическом институте. В этот период сформулированы основы её педагогики. Она много работает с дидактическими материалами Сегена, совершенствует и дополняет

их, пробует развивать свою собственную методику обучения детей письму и чтению. Монтессори разрабатывает методику работы со здоровыми детьми.

В 1907 году открылся первый «Дом ребёнка», работа в котором была построена по принципам Монтессори. Она стала руководителем детского сада, оборудовав его таким образом, чтобы в нём было уютно и удобно детям разных возрастов. В целом педагогика М. исходит из принципа природосообразности и идеи свободного воспитания. По своей природе ребенок активное существо и, утверждает она, способен без воздействия извне к самостоятельному развитию в том числе и обучению. Задача воспитателя лишь в том, чтобы обеспечить ребенка «пищей», необходимой для его саморазвития, создавать для этого соответствующую среду. Такова исходная позиция Монтессори. Главное в педагогике – вера в ребенка. «Учитель должен освободить себя от предвзятости относительно «уровней» и «типов», на которые распределяет детей.

Учебно-воспитательное учреждение (детский сад, начальная школа) в системе Монтессори представляет собой лабораторию, где открывается возможность изучения психической жизни детей, создана обстановка, соответствующая их потребностям, развивающая их интересы и способствующая их самовоспитанию и самообразованию. Учитель должен создать ребенку условия для самостоятельного познания окружающего мира. Он наблюдатель-экспериментатор, который планирует учебные ситуации, дидактические материалы и оценивает достигнутые воспитанниками результаты.

Монтессори была противницей классно-урочной системы. В своей школе она отказалась от учительской кафедры и парт, заменив их легко передвигающейся мебелью. Каждый ребенок на занятиях располагался так, как было ему удобно. Вместо классов действовали разновозрастные группы в составе 25-30 детей. Основная форма обучения и воспитания – самостоятельные индивидуальные занятия детей. Коллективно проводились лишь музыкальные, гимнастические занятия, занятия по самообслуживанию.

Основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте должно стать сенсорное воспитание, которое осуществляется с помощью специально организованной окружающей среды и занятий с дидактическими материалами, тренировавшими и совершенствовавшими слух, зрение, осязание.

С 1909 года метод Монтессори активно внедряется в жизнь. Открываются курсы по Монтессори-педагогике, которые посещают учителя из различных стран. Юлия Фаусек первая в России открыла монтессорианский детский сад. В 1929 году вместе со своим сыном Монтессори организует Международную Монтессори Ассоциацию (АМІ), которая действует и поныне. Монтессоридвижение возникает и разворачивается во многих странах мира. Первые Монтессори общества возникли в США (1915), Голландии (1917), Аргентине (1927), Швейцарии (1932), Англии (1933), Индии (1940), Пакистане (1949). Сейчас Ассоциации Монтессори есть в Германии, Италии, Франции, России, Китае, Японии, и других странах. В мире работают тысячи Монтессори школ, в 1988 г. решением ЮНЕСКО её имя включено в список четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления XX века: Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, А. Макаренко.

## **Мои методы**

### *Значение среды в воспитании*

Метод наблюдения, без сомнения, должен включать в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей. Но я повторяю, что, хотя этот элемент входит необходимой частью в состав метода, сам метод основан не на этом частном виде наблюдения.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, на свободе учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях.

Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могли свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня.

Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, — ибо ребенок не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничтожил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами (философскими или педагогическими), исходящими из принципов, установленных традиционно в старых школьных понятиях.

Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заменяет непосредственная деятельность самого ребенка, то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться.

Поэтому нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в настоящие «Дома ребенка», меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих.

Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселись двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них, имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.

Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро

изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной мебели составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т. д.

В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске – ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.

На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших «Домах ребенка» в Риме мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле», и эту картину мы избрали эмблемой «Дома ребенка». В самом деле, «Дома ребенка» знаменуют не только социальный прогресс, но и прогресс человечности: они тесно связаны с высокой идеей материнства, с прогрессом женщины, с охраною ее потомства. С этой высокой точки зрения Рафаэль не только изобразил нам Мадонну божественной матерью, держащей в своих объятиях Младенца, более великого, чем она, – он рядом с этим символом материнства поместил фигуру св. Иоанна, символ человечества. На картине Рафаэля человечество воздаст честь материнству, этому возвышенному фактору конечной победы гуманности. Независимо от этого прекрасного символизма картина имеет большую ценность как одно из величайших произведений величайшего художника Италии. И если суждено наступить времени, когда «Дома ребенка» распространятся по всему миру, то нам хотелось бы, чтобы эта картина Рафаэля нашла себе место в каждой такой школе и этим красноречиво говорила о стране, в которой они зародились. Такова наша обстановка.

Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с кукольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою повторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А меж тем дети испытывают особое удовольствие, когда им попадают вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая дорогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.

Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к какой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь кусочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, – и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей луч-

шего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые производятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.

Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятельность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам всеми этими предметами, ставил бы их на место после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности.

В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не игрушками, — их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!» — и этот припев повторялся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия подражать (конечно, украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья.

Вот почему в «Домах ребенка», где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), дети находят уголок счастливой жизни; здесь благодаря любви к предметам для них почти священным, которые дома были для них под запретом, они совершенствуются, научаются двигаться, не натываясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья. Самые же предметы, за безопасность которых так тревожатся дома, остаются целыми, несмотря на их хрупкость и несмотря на то, что они составляют часть обстановки существ, которые слывут за разрушителей.

Радость, которую дети испытывают в наших школах, и эта простая мысль направлять их силы не на работы, в которых уничтожалось столько материала и столько детской энергии, послужили одной из первых причин огромного расширения во всем мире нашего метода.

Я знаю, какое возражение первым делом сделают мне люди, привыкшие к старым приемам дисциплины: в этих школах дети при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производить шум и беспорядок. Но это — предвзвешенное суждение, издавна укоренившийся в умах тех, кто занимается с маленькими детьми, и он в действительности не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки — для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться.

Все наши столики и различного вида стульча очень легки и портативны, и мы предоставляем ребенку выбирать то положение, которое ему кажется самым удобным. Он может располагаться, как ему удобно и как угодно сидеть на своем месте. И эта свобода не только внешняя обстановка, но и средство воспитания. Если ребенок неловким движением опрокинет стул, который с шумом рухнет на пол, он получит наглядное доказательство своей неловкости; это же движение, случись оно среди неподвижных скамеек, прошло бы мимо его внимания. Таким образом, у ребенка имеется средство поправлять себя, и, делая это, он получает наилучшее свидетельство умения, приобретенного им: столики и стульча стоят неподвижно, без шума, на своих местах. Нетрудно видеть, что ребенок научился управлять своими движениями.

В прежнем методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, усматривается в совершенно обратном факте, т. е. в неподвижности и безмолвии самого ребенка – в той неподвижности и тишине, которые препятствуют ребенку двигаться с грацией и уверенностью и делают его настолько неловким, что, когда он попадает в обстановку, где скамьи и стулья не привинчены к полу, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая легкую мебель. В «Домах ребенка» он не только привыкает двигаться грациозно и осторожно, но и начинает понимать смысл такого поведения. Умение двигаться, приобретенное им здесь, будет ему полезно всю жизнь. Еще ребенком он научается вести себя, как следует, пользуясь в то же время своей полной свободой.

Директриса «Дома ребенка» в Милане соорудила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках рисования. Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли один из столиков на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на нем металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, но столяр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и столики, хоть и стояли на узкой и покатой полке, перестали падать на пол.

Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствует, таким образом, развитию у ребенка активности и ловкости.

Однако наш метод и наше преобразование школы не ограничились одним только созданием новой материальной среды и организацией занятий, соответствующих потребностям ребенка. Аналогичным образом мы организовали и обучение, т. е. умственное развитие ребенка. Ребенок не только двигается непрерывно, но и научается непрерывно. Самое большое наше открытие состояло именно в открытии этой потребности ребенка в практической и психической деятельности, не меньшей, чем потребность его в движении. Его обучение не может направляться, однако, шаг за шагом взрослым человеком, ибо не взрослый, а сама природа определяет в нем различные способности, соответственно возрасту.

Поэтому, согласно нашему методу, не учительница указывает ребенку, что именно он должен делать, но сам ребенок выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». Учительница научается новому искусству: вместо того чтобы навязывать и вдалб-



ливать сведения в детские головки, она служит ребенку и направляет его в окружающей его среде к тем предметам, которые соответствуют внутренним потребностям ребенка, свойственным его возрасту.

И так как не может быть умственного развития без упражнения, ни упражнения без внешнего материала, на котором можно упражняться, то необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) – и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие.

Выбор подсказывается инстинктом, который природа дает каждому в поводыри его психического роста; руководимая инстинктом деятельность развивается с большой энергией и с максимальным энтузиазмом, благодаря чему дети без всякого утомления исполняют такие работы, которых никакой учительнице и не снилось от них требовать.

Метод этот настолько упрощает и подвигает вперед школьную работу, что кажется почти баснословным. Требуется только одно: предоставить ребенка себе самому, не препятствовать ему в его выборе и в его самостоятельной работе. И несмотря на это отсутствие влияния взрослых, которое доселе считалось совершенно необходимым, ребенок и в области усвоения культуры взрослых делает огромные шаги.

Ребенок, это удивительное существо, дал нам еще другое открытие: а именно, что самый подходящий возраст для обучения чтению и письму – время между четырьмя и пятью годами. Таким образом, наши дети не только развивают и совершенствуют свои чувства, но и оказываются настолько развитыми, что могут посещать второй класс начальной школы в то время, как другие дети едва-едва в состоянии поступить в первый.

Этим прогрессом, этим шагом вперед мы обязаны тому факту, что наш метод разрешил, с минимальной затратой средств и энергии, великую проблему индивидуального воспитания, проблему, которую еще недавно ученый мир старался разрешить, не приходя, однако, к практическим результатам.

В самом деле, несмотря на то что все университеты мира внесли свою дань в область науки воспитания, состояние школы осталось почти неизменившимся. Единственное новшество состояло в уменьшении числа учеников каждого класса, ибо учительница, обязанная отныне изучать каждого ученика отдельно и направлять его сообразно тому, что она считала его наклонностями, могла справиться только с очень ограниченным числом учеников. Метод же остался старый, все тот же пассивный метод, облеченный лишь в новые одежды. Правда, он требовал учительниц-специалисток, и работа их становилась более тщательной и более утомительной: нужно было пользоваться, без сомнения, обильными и разнообразными пособиями; но этот метод все так же навязывал детям свои идеи и требовал того же подчинения детей руководству и воле взрослых, т. е. средства этого метода остались неизменными. Результатом этого, естественно, было то, что учителя оказались еще дальше, чем прежде, от знания индивидуальности, которая, сокрытая от себя самой, под влиянием дав-

ления извне старается спрятаться, как мимоза, свертывающая листочки при постороннем прикосновении. Взрослые не думали, что нельзя «привести» человеческое существо к исполнению его естественного назначения; они не задумывались над тем, что единственное, что возможно, это лишь дать детям средства развития, поставить их в соответствующую их природе среду и что потом, если хочешь, чтобы личность их и характер обнаруживались и развивались, нужно только предоставить их самим себе, дать им свободу и возможность самим дойти туда, куда их ведет природа.

Все это дети могут иметь при нашем методе, и для этого не нужно ни уменьшать их число в классах, ни употреблять и изводить огромное количество пособий, ни прибегать к персоналу, подготовленному высоконаучно.

У нас каждый ребенок занят иными упражнениями и потому получает индивидуальное воспитание, хотя и составляет часть класса, в котором учатся сорок и более детей; у нас одного комплекта пособий достаточно для всего класса; наконец, у нас учительница не нуждается в иной научной подготовке, как только уметь оставаться в стороне, уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности.

Все это так логично и просто. И теперь, когда мы ее проверили на деле, наша мысль, без сомнения, всякому покажется простой, как Колумбово яйцо.

Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность.

### *Свобода и дисциплина*

Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это – личность уничтоженная, а не дисциплинированная.

Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет сообразовать свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно включает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности.

Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни; благодаря привычке и упражнению он научается легко и точно выполнять простые акты социальной жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду.

Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а

форма ее – то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное – каждое проявление, имеющее полезную цель, – каково бы оно ни было и в какой бы форме ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы. Это – весьма существенный вопрос: в своей научной подготовке учительница должна черпать не только умение, но и охоту наблюдать явления природы. По нашей системе, она должна оказывать скорее пассивное, чем активное влияние, и эта пассивность ее должна слагаться из напряженной любознательности и безусловного уважения к явлениям, которые она желает наблюдать. Учительница должна понимать и чувствовать свое положение наблюдателя; активность же должна лежать в наблюдаемом явлении.

Вот какими началами должны руководствоваться школы для маленьких детей, обнаруживающих первые психические проявления своей жизни. Мы не можем и предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок – в первом разворачивании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно. Целесообразным окажется только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого необходимо стараться не задерживать самопроизвольных движений и не навязывать произвольных задач. Разумеется, мы здесь не имеем в виду бесполезных или вредных поступков, которые надлежит уничтожать, подавлять.

Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновенной школы. Мой опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду пассивна, подобно работе астронома, который неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что жизнь идет сама собою и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, – эту идею, говорю я, очень трудно усвоить и провести на практике.

Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях. Когда в первые дни работы в «Доме ребенка» ей не удастся добиться порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит публику извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. Тщетно твердим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И наконец, когда мы принуждаем ее ничего не делать, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Поняв наконец, что ее обязанность – различать, какие поступки надлежит останавливать, а какие – только наблюдать, учительница старой школы ощущает огромную пустоту в своей душе и начинает мучиться сомнениями, по силам ли ей новое дело. И в самом деле, неподготовленная учительница долго еще чувствует себя сбитой с толку, ошеломленной; и чем шире научная подготовка учительницы и ее осведомленность в экспериментальной психологии, тем скорее открывается ей чудо разворачивающейся жизни и пробуждается интерес к ней.

Нотари в своем романе «Мой дядюшка-миллионер» (сатира на современные нравы), со свойственной ему живостью, набросал яркую картину старинных приемов дисциплины. Дядюшка, еще ребенком, провинился в таком множестве бесчинных поступков, что переполошил весь город, и родные в отчаянии заключили его в школу. Здесь Фуфу, как его называли, впервые испытывает желание быть добрым, и он переживает глубокое волнение, когда узнает, что его хорошенькая соседка, малютка Фуфетта, голодна и не имеет завтрака.

Так поступали и мои учительницы в первые дни моей практической работы в «Домах ребенка». Они почти машинально удерживали детей в неподвижности, не наблюдая и не различая характера проявлений, которые они останавливали. Так, например, одна маленькая девочка, собрав в кружок подруг и став в середину, о чем-то заговорила, сильно жестикулируя. Учительница тотчас же побежала к ней, придержала ее руки и приказала ей замолчать. Но я, наблюдая ребенка, видела, что девочка играет «в учительницы» или «в мамы» с другими детьми, которых она учила говорить молитву, креститься и т. п.: в ней уже проснулся руководитель. Другой ребенок, то и дело производивший беспорядочные и бесцельные движения и считавшийся ненормальным, в один прекрасный день, с выражением глубокой озабоченности, начал переставлять столы. Его тотчас же остановили, так как он производил слишком много шума. А между тем в ребенке это было одно из первых проявлений движений координированных и направленных к полезной цели, и, следовательно, этот его поступок надо было уважать. С этой поры ребенок стал спокойнее и бывал доволен, как прочие, когда ему давали мелкие предметы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.

Часто случалось, что, когда директриса укладывала в коробки материалы, которыми она пользовалась, к ней приближался ребенок и подбирал предметы с явным намерением подражать учительнице. Первым движением ее было отогнать ребенка: «Оставь, ступай на место». Однако в этом акте ребенок проявлял желание оказать услугу, и, значит, пора было дать ему урок порядка.

Однажды дети, смеясь и болтая, собрались вокруг миски с водою, в которой плавало несколько игрушек. В нашей школе был мальчик всего двух с половиною лет. Его оставили вне круга, в одиночестве, и легко было видеть, что он сгорает от любопытства. Я издали наблюдала за ним с большим вниманием; сперва он придвинулся к детям и пытался протиснуться в их среду, но на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все стороны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил придвинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком

он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учительница грубо (она бы, вероятно, сказала – нежно) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: «Сюда, крошка, смотри и ты!»

Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница помешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выражение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие. Устав от моих замечаний, учительница давала детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столы, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.

Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между добром и злом. Задача воспитателя – следить, чтобы ребенок не смешивал добро с неподвижностью и зло с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель – дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания.

Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом.

Рассаживать детей рядами, как в обыкновенных школах, отводить каждому ребенку особое место и ждать, чтобы они сидели совершенно смирно, соблюдая порядок в классе, как в собрании, – всего этого можно добиться позже, в начальной стадии коллективного воспитания. И в жизни нам порой приходится сидеть тихо и смирно, например на концерте или на лекции. А ведь и нам, взрослым, это стоит немалых усилий.

Если, выработав индивидуальную дисциплину, мы сумеем рассадить детей на их местах по порядку и дать им понять, что так на них приятнее смотреть, что сидеть в порядке – хорошо, что спокойное и правильное расположение их придает уютный и нарядный вид классу, то в этом случае их смирное и безмолвное сидение на своих местах будет результатом своего рода урока, но не приказа. Очень важно внушить им эту мысль, не слишком сосредоточивая на ней их внимание, важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.

И когда, поняв эту мысль, они встают, говорят, переходят с места на место, то делают это уже не по недомыслию или незнанию, но потому, что желают встать, говорить и т. д., т. е. они выходят из состояния порядка и покоя,

вполне осознанного, с целью проявить ту или иную добровольную деятельность; зная, что есть поступки запрещенные, они получают новый импульс к запоминанию и различению добра и зла.

Движения детей при выходе из состояния порядка с течением времени становятся все более координированными и совершенными; они приучаются обдумывать свои акты. После того как дети усвоят идею порядка, наблюдение того, как они переходят от первых беспорядочных движений к движениям стройным и самопроизвольным, – вот что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять все ее действия; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желает стать настоящей воспитательницей. Ребенок в такого рода упражнениях в известном смысле производит выбор своих наклонностей, вначале осложненных бессознательностью и беспорядком его движений.

Замечательно, с какой отчетливостью обнаруживаются при этом индивидуальные различия; ребенок сознательно и свободно раскрывается перед нами.

Есть малютки, сидящие на своих местах спокойно, апатично или сонливо; другие встают с места, ссорятся, дерутся или опрокидывают разные деревянные и игрушки; третьи занимаются выполнением определенных и решительных замыслов – передвигают стул в угол и усаживаются на него или отодвигают занятый столик и раскладывают на нем игру, в которую намерены играть.

Наша идея свободы ребенка не то простое понятие свободы, которое мы черпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т. п. Ребенок в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств, как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность.

Метод воспитания, имеющий в основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру. По всем этим причинам первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.

### *Самостоятельность*

Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.

Что такое отнятый от груди ребенок? В сущности это дитя, ставшее независимым от груди своей матери. Вместо этого единственного источника питания ребенок теперь находит различные виды пищи; для него источники существования умножаются, и он до некоторой степени может выбирать свою пищу, в то время как прежде он был безусловно ограничен одной формой питания.

Однако он все еще зависим, так как он не умеет ходить, не умеет само-

стоятельно умываться и одеваться, не умеет просить о чем-либо языком ясным и удобопонятным. В этом периоде он еще в значительной мере является рабом всякого встречного. Но в возрасте трех лет ребенок уже должен иметь возможность проявлять значительную самостоятельность и свободу.

Если мы еще не вполне усвоили высокой идеи самостоятельности, то только потому, что сами еще живем в рабских социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу, понятие такой формы жизни, как самостоятельность, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.

Наши слуги не зависят от нас, скорей, мы зависим от них.

Строить социальное здание на столь глубоком с гуманной точки зрения грехе нельзя, не испытав на себе общих его последствий в форме нравственной приниженности. Часто мы считаем себя самостоятельными только потому, что нами никто не командует, а мы командуем другими; но барин, которому необходимо звать на помощь слугу, в сущности не самостоятелен, ибо он ниже своего слуги. Паралитик, не могущий снять сапог по причинам патологическим, и принц, не смеющий снять их по причинам социальным, фактически находятся в одинаковом положении.

Нация, мирящаяся с идеей рабства и полагающая, что пользование услугами ближнего есть преимущество, живет инстинктом угодливости; и в самом деле, мы слишком легко относимся к раболепным услугам, называя их красивыми именами, как вежливость, деликатность, доброта.

А в действительности тот, кому служат, ограничен в своей самостоятельности. Эта мысль должна в будущем стать фундаментом достоинства человека: «Я не желаю услуг, потому что я не бессилен». Вот какую мысль люди должны усвоить, если хотят стать истинно свободными.

Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости. Обыкновенно мы прислуживаем детям, и это не только акт угодливости по отношению к ним, но и прямой вред, так как этим можно заглушить их полезную, самостоятельную деятельность. Мы склонны видеть в детях нечто вроде кукол, мы их моем и кормим совершенно так же, как если бы это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся над тем, что если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать. А ведь он многое должен уметь делать: ведь природа снабдила его физическими средствами для выполнения разнообразных действий и умственными способностями для изучения того, как их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку при всяком случае заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и

отыскивать ей рот, мать, которая даже не ест сама на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается как с куклой, а между тем это – человек, вверенный природою ее попечениям.

Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться – работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и одевание ребенка. Но первый род работы – труд воспитателя, а второй род работы – легкий и невысокого качества труд прислуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, так как закрывает путь и ставит препятствия развитию его жизнедеятельности.

Конечные результаты такого отношения матери могут быть чрезвычайно серьезны. Знатный барин, у которого слишком много слуг, не только впадает во все большую зависимость от них, но делается в конце концов их истинным рабом; его мышцы слабеют от бездеятельности и в конце концов утрачивают свою природную способность к работе. Ум человека, не трудящегося над удовлетворением своих нужд, но требующего их удовлетворения от других, становится тяжелым и неповоротливым. Если такой человек когда-нибудь прозреет и, сознав свое жалкое состояние, пожелает вернуть свою самостоятельность, он убедится, что у него не осталось для этого сил. Вот о каких опасностях должны думать родители из привилегированных классов, если желают, чтобы их дети самостоятельно и по праву пользовались особыми преимуществами, принадлежащими им. Излишняя помощь есть несомненное препятствие развитию природных сил.

Восточные женщины носят шаровары, а европейские – юбки; но первые еще в большей степени, чем последние, изучают как важный элемент воспитания искусство не двигаться. Такое отношение к женщине приводит к тому, что мужчина работает не только за себя, но и за женщину; женщина же истощает свои природные силы и жизнедеятельность, изнывая в рабстве. Мало того, что ее содержат и ей прислуживают – она унижена, умалена в той индивидуальности, которая принадлежит ей по праву ее рождения в образе человеческом. Как отдельный член общества она – ноль. Она лишена всех сил и ресурсов, обеспечивающих сохранение жизни.

Приведу такой пример: по проселочной дороге едет коляска, в которой сидят отец, мать и ребенок. Вооруженный бандит останавливает коляску известной фразой: «Кошелек или жизнь». При этом трое находящихся в коляске ведут себя весьма различным образом. Мужчина, меткий стрелок, вооруженный револьвером, быстро выхватывает его и стреляет в грабителя. Мальчик, вооруженный только свободой и легкостью своих ног, вскрикивает и обращается в бегство. Женщина, ничем не вооруженная ни от искусства, ни от природы (ибо ноги, непривыкшие бегать, путаются в юбках), испускает вопль ужаса и падает без чувств.

Эти три различных способа реагирования находятся в теснейшей связи со степенью свободы и самостоятельности каждого из трех индивидов. Упавшая в обморок, это – женщина, пальто которой носят услужливые кавалеры, бросающиеся поднимать оброненный ею предмет и всячески старающиеся избавить ее от малейшего усилия.



Пагуба раболепства и зависимости не только в бесполезном «прожигании жизни», культивирующем беспомощность, но и в развитии индивидуальных черт, слишком ясно свидетельствующих о вырождении, об извращении нормальной человеческой натуры. Я имею в виду властность, деспотизм, примеры которого нам слишком хорошо известны. Деспотизм развивается рука об руку с беспомощностью. Он – внешний признак душевного состояния того, кто существует трудом других людей. Слишком часто хозяин является тираном своего слуги. Деспотизм – дух надсмотрщика, поставленного над рабом.

Представим себе умного и искусного работника, не только способного сделать много превосходной работы, но и полезного советчика мастерской, умеющего руководить и направлять общую деятельность среды, в которой он работает. Человек, господствующий над своей средой, будет улыбаться в такой момент, когда другие предаются гневу, и обнаружит то огромное самообладание, которое является следствием сознания своего превосходства. Но нас ничуть не удивит, если мы узнаем, что у себя дома этот искусный рабочий бранит свою жену за то, что суп невкусен или не подан в назначенный час. Дома он перестал быть искусным работником; здесь искусный работник – его жена, готовящая ему обед. Он благодушный, невозмутимый человек там, где он силен своей работой, и деспот там, где ему служат. Быть может, если бы он умел стряпать суп, он был бы милейшим человеком!

Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым умножая свои способности и совершенствуясь как личность.

Из юного поколения мы должны создать сильных людей, а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных.

### *Упразднение наград и наказаний*

Если мы примем к руководству вышеизложенные принципы, то упразднение наград и наказаний будет естественным выводом из этих принципов. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души, где возникают все его активные способности.

Мне часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. В первый месяц нашей работы в «Доме ребенка» учительницы еще не умели проводить в жизнь педагогические принципы свободы и дисциплины. Особенно одна из них в мое отсутствие старалась исправлять мои идеи введением некоторых приемов, с которыми она свылась. Явившись однажды неожиданно в класс, я увидела на одном из самых умных наших питомцев большой греческий крестик из серебра на красивой белой ленточке, а другой ребенок сидел в креслице, демонстративно выдвинутом на середину комнаты. Первый ребенок был награжден, второй – наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я застала его. Я промолчала и спокойно стала наблюдать происходящее. Ребенок с крестиком ходил взад и вперед,нося предметы, которыми он

занимался, от своего столика к столу учительницы, а на их место кладя другие. Он весь ушел в свои занятия и, видимо, был счастлив. По комнате он ходил мимо кресла ребенка, подвергнутого наказанию. Серебряный крестик сорвался с его шеи и упал на пол. Ребенок, сидевший в кресле, поднял его, покачал на ленточке, осмотрел его со всех сторон и затем сказал товарищу: «Смотри, что ты потерял!» Тот обернулся и с видом полнейшего равнодушия поглядел на безделушку; выражение его лица говорило: «Не мешай мне». И он действительно промолвил: «Мне все равно». – «Вправду все равно? – переспросил наказанный ребенок. – Тогда я возьму его себе». А тот ответил «бери» таким тоном, который ясно говорил: мол, оставь меня в покое. Ребенок, сидевший в кресле, приспособил ленточку так, чтобы крест пришелся спереди на его розовом переднике и чтобы можно было свободно любоваться его блеском и красивой формой; потом он удобно расселся в своем креслице и с видимым удовольствием любовался своей безделушкой. Так это мы и оставили, и поступили правильно. Побрякушка-крестик мог удовлетворить ребенка, который был наказан, но не живого ребенка, все удовольствие которого – в деятельности, в работе.

Раз я привела с собою в другой «Дом ребенка» знакомую даму. Она не могла нахвалиться детьми и, раскрыв принесенную с собою шкатулку, показала им несколько блестящих медных медалей на ярко-красных ленточках. «Учительница, – добавила она, – повесит эти медали на грудь тем детям, которые будут послушными». Не будучи обязанной воспитывать эту посетительницу в духе моих методов, я промолчала, а учительница взяла шкатулку. В эту минуту очень умный мальчуган, лет четырех, спокойно сидевший за одним из столиков, наморщил лобик с протестующим видом и несколько раз выкрикнул: «Не мальчикам! Не надо мальчикам!».

Какое откровение! Этот мальчик уже знал, что он в числе лучших и способнейших в своем классе, хотя никто ему этого не говорил, и не пожелал оскорбительной награды. Не зная, как оградить свое достоинство, он привлек на помощь превосходство мужского пола.

Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка; поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, и давали ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; со своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действительный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, столь деятельно трудящегося на его глазах, и у него рождалось желание вернуться и работать вместе с другими. Таким путем нам удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обра-

щала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочной. Они очень гордились тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

### *Биологическое понятие свободы в педагогике*

С биологической точки зрения свободу при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать как требование условий, наиболее благоприятствующих развитию всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой жизни. Детская жизнь не абстракция, это – жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых по одиночке. Под воспитанием следует разумеать активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, – у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник – сама жизнь. Мы не должны ни душить, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим.

Среда, без сомнения, вторичный фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать, творить. Современные теории эволюции усматривают внутренний фактор как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало развития лежит внутри как вида, так и индивида. Ребенок растет не потому, что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается согласно биологическим предначертаниям наследственности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не потому, что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. Неподвижные признаки вида не меняются – они могут только варьироваться. Мы можем воздействовать на вариации, имеющие отношение к среде и границы которых слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на мутации. Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни, и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может мутировать или измениться в другой вид путем приспособления, как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя

заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.

Среда тем сильнее действует на индивидуальную жизнь, чем менее устойчива и крепка эта индивидуальная жизнь. Но среда может действовать в двух противоположных направлениях: она может благоприятствовать жизни или глушить ее. Так, например, многие виды пальм отлично произрастают в тропических поясах, где климатические условия благоприятствуют их развитию, а многие виды животных и растений вымерли в областях, где они не сумели приспособиться к среде (с. 8-26).

*М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.<sup>7</sup>*

## **Разум ребёнка**

### *Ребёнок преобразует мир*

Эта книга – звено в цепи наших размышлений и нашей деятельности по защите великой силы детства.

Сегодня мир разделен, но он пытается определить пути своего будущего преобразования. Обучение признано одним из важнейших средств этого преобразования, поскольку бесспорно, что цивилизация не достигла до сих пор того уровня, на котором психический потенциал человека мог бы раскрыться полностью.

Я тоже думаю, что человечество по-прежнему слишком далеко от того, к чему страстно стремится, т. е. далеко от построения общества, в котором царят мир и согласие, в котором нет войн. Люди еще не в состоянии контролировать события и управлять ими. Скорее они остаются жертвами последних.

И хотя в обучении видят средство, способное возвысить человечество, его трактовка все еще основана на устаревших концепциях. Обучение по-прежнему понимают только как развитие рассудка, в то время как оно должно стать источником сил обновления и созидания.

Благородные мысли и возвышенные чувства всегда посещали людей и всегда передавались посредством образования, но войны от этого не прекращались. Бессмысленно надеяться на лучшее будущее мира, если мы, как и прежде, станем втискивать обучение в старые схемы передачи знания. Чего стоит это знание, если мы пренебрегаем общим формированием человека? Есть некая особая психическая сущность, о которой мы ранее не догадывались. Некое социальное единство, с которым необходимо считаться. Если к нам когда-нибудь и придут помощь и спасение, то принести их могут только дети, ведь именно они вырастают в человечество.

Ребенок наделен великими возможностями. И если мы действительно стремимся к преображению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей.

В последние годы психическая жизнь новорожденного вызывала большой

---

<sup>7</sup> Этот материал составлен на основе двух работ: Монтессори М. Педагогические методы, применяемые в «Домах ребенка» // Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики: пер. с итал. С. Займовского. Гомель, 1993. С. 86-106. Монтессори М. Значение среды в воспитании: пер. с итал. К. Памфиловой // Частная школа. 1995. № 4. С. 122-127.

интерес. Одни исследователи сосредоточили свое внимание на первых трех часах после рождения. Другие, в результате тщательных наблюдений, пришли к убеждению, что наиболее важным периодом в развитии человека являются первые два года его жизни.

Величие человеческой личности изначально. Это весьма мистическое утверждение приводит нас к странному, на первый взгляд, выводу: обучение человека должно начинаться с момента его рождения. Но как практически обучать новорожденного младенца, ребенка первого или второго года жизни? Чему следует учить крошечное существо, которое не понимает наших слов и даже не умеет передвигаться? Может быть, говоря об обучении совсем маленьких детей, мы имеем в виду правила гигиены? Разумеется, нет.

Обучение в этот период должно пониматься как помощь в развитии врожденных психических возможностей личности. И следует отметить, что обычная, традиционная форма обучения, использующая в своем арсенале слово, в данном случае неприменима (с. 26-27).

### *Невостребованное богатство*

Исследования последних лет убедительно доказали, что малыши обладают совершенно особой психикой. Это открытие указывает нам новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимавшейся в расчет. Подобно тому, как в далекие времена человек выравнивал поверхность земли, а затем возделывал ее, не зная о невероятных богатствах, хранящихся в ее недрах, и не заботясь о них, так и современный человек продвигается по пути цивилизации, не подозревая о сокровищах, скрытых в психическом мире ребенка.

С самого начала человеческой истории люди подавляли и истребляли в себе те силы, о существовании которых догадывались лишь немногие, да и то только в последнее время.

Мы только начинаем осознавать значимость этого доселе не использованного и поистине неопределимого богатства – умственных способностей человека.

Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психологию, совершенно отличную от психологии взрослого. Вот она, новая жизнь! Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию.

Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к примерам. Даже поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум обладает способностью впитывать знания и возможностью самообучения. Дети говорят на языке своих родителей. Овладение языком – величайшее интеллектуальное завоевание: ведь ребенка никто специально не учит, и все же он начинает безошибочно использовать в своей речи имена существительные, глаголы, прилагательные.

Наблюдение за развитием у детей языковых навыков представляет особый интерес. Те, кто занимался этим вопросом, единодушно признают, что использование отдельных слов и имен, т.е. первых элементов речи, приходится на

вполне конкретный период жизни, словно эта деятельность подчиняется какому-то временному закону. Создается впечатление, что малыш точно следует определенной программе, заложенной в нем природой. Причем он следует ей гораздо более неукоснительно, чем любая школа – своей программе (с.27).

### *Самые важные годы*

Можно сказать, что в каждом ребенке живет заботливый внутренний наставник, способный добиться одних и тех же результатов от любого малыша, в какой бы стране он ни жил. Человек в совершенстве владеет лишь тем языком, который был освоен им в первые годы детства. И если впоследствии, повзрослев, ребенок начнет изучать другой язык, никакой учитель не добьется, чтобы его ученик пользовался иностранным языком с той же легкостью, с какой он говорит на родном, усвоенном с младенчества. Значит, существует некая психическая сила, помогающая развитию ребенка. Это касается не только языковых навыков. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. Если мы задумаемся над этим фактом, станет очевидным масштаб их созидательной деятельности – ведь все наши знания приобретены тем малышом, которым каждый из нас был в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся узнавать то, что их окружает, понимать и приспосабливаться к этому окружению. Равным образом важно, что в тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального и социального сознания. К трем годам дети уже закладывают в себе основы человеческой личности и начинают нуждаться в специальной помощи обучающего воспитания. Успехи, достигнутые малышом, так велики, что трехлетнего ребенка уже можно признать сформировавшимся человеком. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. Выводы психологов дословно совпадают с тем, о чем я только что сказала: к трем годам ребенок формируется как человек, несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана.

В наши детские учреждения малыши приходили трехлетними. Никто не пытался их чему-нибудь учить, поскольку они еще не были восприимчивы к преподаванию. И тем не менее они демонстрировали поразительные проявления величия человеческого разума. Наше заведение не было собственно школой. Скорее его можно назвать Домом ребенка, местом, специально приспособленным для того, чтобы дети, не подвергаясь обучению, могли впитывать в себя культуру, разлитую в окружающей их обстановке. Малыши из наших первых школ принадлежали к беднейшим слоям общества, родители их были неграмотны. И все же в пять лет дети уже могли читать и писать, хотя с ними никто не занимался этим. Если посетители школы спрашивали: «Кто же научил тебя писать?», ребенок в недоумении отвечал: «Научил? Меня никто не учил». Казалось чудом, что дети четырех с половиной лет умеют писать и при этом не чувствуют, что получили образование.

Газеты заговорили о «спонтанном овладении культурой». Психологи задавались вопросом, не отличались ли эти дети изначально особыми способностями, а мы сами долгое время находились в растерянности от полученных результатов. Только после многократных опытов мы пришли к убеждению, что все дети без исключения обладают этим даром «абсорбировать» культуру. Если же дело обстоит именно так, – сказали мы себе, – если культура может быть воспринята без усилий, дадим же ребенку возможность «впитать» в себя остальные ее элементы. И тогда мы увидели, как с той же легкостью, спонтанно, без тяжелого труда дети освоили не только чтение и письмо, но и ботанику, и зоологию, и математику, и географию.

Мы обнаружили, что образование – не столько ответственность учителя, сколько естественный процесс развития ребенка. Он происходит не благодаря восприятию им слов взрослых, а представляет собой накопление опыта практических действий, самостоятельных открытий, которые он черпает в окружающей его среде.

Я проводила свои эксперименты в разных странах в течение сорока лет. По мере того, как дети становились старше, их родители обращались ко мне с просьбами продолжать воспитание подрастающих малышей. В результате мы узнали, что только индивидуальная деятельность стимулирует и осуществляет развитие ребенка, и это в равной степени относится как к малышам дошкольного возраста, так и к школьникам младших и более старших классов (с. 28-29).

### *Рождается новый человек*

Перед нашими глазами открылась совершенно новая картина. Мы увидели не новую систему обучения или воспитания, но нового Человека, раскрывающего и свободно развивающего свой истинный характер. Он проявляет свое величие, если ничто не сдерживает его внутренней работы и не довлеет над его душой.

Поэтому я полагаю, что все преобразования в сфере обучения должны ориентироваться на развитие личности. В центр обучения следует поставить самого человека. При этом необходимо помнить, что умственное развитие начинается не в стенах университета, а с момента рождения, и наиболее интенсивно оно протекает в первые три года жизни. Именно в этот период, более чем в какой-либо другой, детей необходимо окружить неусыпной заботой. Если мы будем действовать согласно этому императиву, ребенок превратится из объекта тяжелого труда в удивительное утешение, в чудо природы. Он перестанет быть для нас бессильным существом, неким пустым сосудом, который мы должны наполнить своей мудростью. Его достоинство будет расти в наших глазах по мере того, как мы осознаем в нем конструктора нашего разума и поймем, что это существо, ведомое по определенному пути внутренним наставником, без усталости и с радостью и счастьем трудится над построением величайшего чуда природы, коим является Человек. Мы, учителя, можем только помогать ребенку в этой работе, как слуги помогают своему хозяину. И тогда мы станем свидетелями развития человеческой души, свидетелями рождения Нового Человека (с. 29).

### *Периоды роста*

Многие психологи, наблюдавшие детей и подростков от рождения до университетской скамьи, полагали, что путь развития ребенка можно разделить на определенные этапы. Данная концепция опровергала прежние взгляды на проблему, согласно которым содержание человеческого индивида в первые годы жизни считалось весьма незначительным, а его наполнение происходило лишь по мере роста. То есть личность понималась как некая малая величина, находящаяся в развитии, как нечто растущее, но сохраняющее в процессе роста первоначальную форму. Отказавшись от этой старой концепции, современная психология признает существование нескольких типов психики и ментальности, присущих соответствующим периодам жизни человека.

Эти периоды четко различаются между собой, и любопытно отметить их совпадение с последовательными фазами физического развития организма. С точки зрения психики различия столь глубоки, что, пытаясь объяснить их, некоторые исследователи впадали в крайность и утверждали: «Развитие есть смена рождений». В определенный момент жизни одна психическая особенность человека прекращает свое существование и на ее месте возникает другая. Первый из этих периодов растянулся от рождения ребенка до шести лет. Несмотря на разнообразие своих проявлений, тип умственной деятельности остается единым для всего этого периода. В пространстве от нуля и до шести лет четко выделяются две подфазы. Первая – от рождения до трех лет – характеризуется таким типом ментальности, подступиться к которому взрослые не в состоянии. Следовательно, оказывать прямое воздействие на него невозможно. И действительно, для детей этого возраста не существует учебных заведений. На второй подфазе – от трех до шести лет – тип остается прежним, но ребенок уже может подвергаться некоторому воздействию. Данному периоду в целом свойственна глубокая трансформация личности. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на отличие новорожденного младенца от шестилетнего ребенка. Мы не будем задаваться здесь вопросом, как происходит такая трансформация. Факт тот, что, по общему мнению, в шесть лет индивид становится настолько разумным, что его можно отдавать в школу.

<i>Возраст ребенка</i>	<i>Доминанта развития</i>
<i>От 0 до 3 лет</i>	«Впитывающее сознание»
<i>От 3 до 6 лет</i>	«Строитель самого себя»
<i>От 6 до 9 лет</i>	«Исследователь окружающего мира»
<i>От 9 до 12 лет</i>	«Ученый»
<i>От 12 до 18 лет</i>	«Социальный работник»

Следующий период – от шести до двенадцати лет – характеризуется ростом без качественных изменений. С точки зрения психики это период спокойный и безмятежный, период здоровья, силы и устойчивости.

Что касается физического развития, то некоторые его признаки, казалось бы, прямо указывают на границу, разделяющую первый и второй периоды. Из-



менения тела весьма очевидны. Для примера скажем лишь, что в это время у ребенка выпадают молочные зубы и вырастают коренные.

Третий период – от двенадцати до восемнадцати лет – своими бурными трансформациями напоминает нам самый первый. Он также может быть разделен на две подфазы: от двенадцати до пятнадцати и от пятнадцати до восемнадцати лет. Он также характеризуется физическими изменениями тела, которое достигает своей зрелости. После восемнадцати лет человек может считаться совершенно развившимся, и никаких значимых изменений с ним уже не происходит. Дальше он растет только в возрастном плане.

Самое любопытное, что официальная система образования как бы неосознанно учитывала существование этих различных типов психики. Первый период – от рождения до шести лет – открыто признавался уже фактом своего исключения из системы обязательного обучения. Было замечено, что именно к шести годам в ребенке происходят перемены, в силу которых он становится настолько зрелым, чтобы его можно было отдать в школу. Тем самым подтверждалось, что к этому времени ребенок знает уже достаточно много, и это позволяет ему посещать занятия. Действительно, если бы шестилетние дети не могли ориентироваться, не умели бы ходить, не понимали бы слов учителя, то они не были бы в состоянии участвовать в жизни коллектива. Именно в этом и заключалось практическое признание первого периода жизни. Но воспитателям не приходило в голову, что если ребенок способен ходить в школу, ориентироваться, понимать доносимые до него мысли, то есть делать то, что при рождении не умел, значит, он сам себя развил умственно.

Косвенное признание получил также и второй период, поскольку во многих странах переход от начальной школы к следующей ступени образования чаще всего приходится на двенадцатилетний возраст. Почему именно период с шести до двенадцати лет считался наиболее благоприятным для усвоения детьми основополагающих категорий культуры? Поскольку это признано повсеместно, нельзя усматривать здесь случайность: только общая для всех детей психическая основа может объяснить подобное сходство школьного устройства, которое, разумеется, было порождено опытом. Действительно, опыт подтверждал, что в этом возрасте ребенок способен нести требуемую школой умственную нагрузку: он может понимать то, что говорит учитель, и у него хватает усидчивости, чтобы выслушивать и усваивать. На протяжении всего второго периода ребенок постоянен в своем труде и крепок здоровьем. Именно поэтому этот возраст считается наиболее подходящим для усвоения культуры.

После двенадцати лет начинается образование более высокой ступени. Тем самым официальная система образования как бы признавала, что к этому моменту у человека складывается новый тип психики. Наличие внутри этого типа двух фаз подтверждалось разделением данного этапа обучения на две части: на незаконченное и законченное среднее образование. Первое обычно длится около трех лет, второе – иногда до четырех лет. Не столь важно, какова продолжительность каждого этапа. В данном случае интересен сам факт деления средней школы на эти два этапа. В целом этот период не так легок и спокоен, как предыдущий. Психологи, занимавшиеся проблемами обучения подрост-

ков, рассматривают его как время таких психических трансформаций, которые можно сопоставить с тем, что происходит с детьми от рождения до шести лет. Обычно в этом возрасте характер ребенка неустойчив, имеют место проявления непослушания и протеста. Физическое здоровье тоже не так стабильно и прочно, как во второй период, но школа не обращает на это никакого внимания: есть установленная программа, и школьники обязаны следовать ей, хотя бы они того или нет. И в этом возрасте дети по-прежнему должны сидеть и внимать объяснениям учителя, должны слушаться и тратить время на зубрежку уроков.

Венчает образование система университетов и других высших учебных заведений, которые, впрочем, отличаются от предшествующих типов школ только интенсивностью занятий. Процесс образования по-прежнему не контролируется психологами и сохраняет все свои застаревшие привычки. Единственное, что было достигнуто, это признание различных типов развития на протяжении различных периодов жизни человека <...> (с. 29-31).

### *Общественное развитие. Окружающая среда*

Первый шаг, который должен сделать ребенок – найти путь и способы концентрации, которые укрепят основы характера и подготовят поведение человека в обществе. Здесь сразу же возникает необходимость приспособить для этих целей окружающую среду, поскольку никто извне не может помочь малышу научиться сосредоточиваться, чтобы правильно организовать собственную психику. Он вынужден делать это сам. Наше главное требование к школе – обеспечить детей возможностью таких занятий, которые способствуют сосредоточению. Замкнутое пространство позволяет концентрироваться лучше: ведь мы всякий раз ищем уединения, чтобы сосредоточиться. Стимулирующая деятельность, уютное место для занятий, концентрация – все это способствует формированию характера и становлению личности. В обычную школу дети приходят чаще всего после пяти лет, т. е. когда первый период их развития уже закончен. Наша школа, напротив, предназначена для совсем маленьких детей. Она создает для них благоприятную обстановку, в которой формируются и приобретают особую важность первые элементы характера.

Мысль о том, что пространство вокруг ребенка должно быть организовано особым образом, вызвала в свое время очень широкий интерес. Художники, архитекторы, психологи начали работать вместе, пытаясь найти точные пропорции помещений и художественные элементы оформления школы, которая не только служила бы прибежищем для малышей, но и способствовала их концентрации. Школьные помещения должны были нести не только защитительную функцию, но и создавать некое «психическое пространство». Важны были не столько форма и размер помещений – сами по себе они ничего не решают, сколько предметы, поскольку именно предметы позволяют ребенку сосредоточиваться. Отбор предметов для наших школ происходил с учетом опыта самих детей.

Первой мыслью было разнообразить пространство для занятий всем понемногу и дать детям возможность отобрать предметы по своему вкусу. Было замечено: ребяташки тянулись к одним предметам и не обращали внимания на другие; последние мы убрали. С тех пор все, что мы использовали в наших

школах, отбиралось в результате экспериментов, проводившихся в разных странах, и всякий раз выбор делали сами дети. Таким образом, мы используем то, что нравится *всем* детям. Это напоминает отчасти поведение насекомых: они всегда тянутся к одним и тем же цветам – к тем, которые им нужны. Разумеется, предметы, на которые падает выбор детей, тоже нужны им: они отбирают именно то, что им необходимо для построения своей личности. Множество предложенных им игрушек малыши, как правило, оставляли без внимания. Из большого числа предметов, которые должны были научить их различать цвета, они выбирали только один тип – разноцветные таблички. С тех пор мы используем их во всех школах. Даже форма предметов и интенсивность их окраски определялась детьми. Необходимость ограничить круг используемых материалов отразилась на общественной жизни класса. Ведь если предметов слишком много или в классе больше одного набора материалов, то группа из тридцати-сорока детей сразу их перепутает между собой. Следовательно, число предметов должно быть невелико, даже если группа достаточно большая.

На класс должен приходиться только один экземпляр каждого предмета. Если ребенок захочет взять то, чем уже кто-то занят, он не сможет этого сделать. Но если малыш «нормализован», он спокойно подождет, пока другой закончит свою работу с данным предметом. Так развиваются некоторые очень важные черты общественного поведения: ребенок узнает, что должен уступать тому, кто первый начал пользоваться тем или иным предметом, не потому, что так ему велели, но потому, что это – реальность которой он столкнулся на собственном опыте. Ведь детей много, а предмет один! Остается только подождать. И поскольку это повторяется по много раз в день, из года в год, ребенок проникается сознанием того, что необходимо уважать других и уметь ждать. И это сознание крепнет в нем с течением времени. Общество основано не на предпочтениях, а на гармоничном сочетании различных видов деятельности. Личный опыт помогает детям спокойно развить такую общественную добродетель, как терпеливость, т. е. самоотреченное сдерживание собственных порывов. Мы не можем иначе привить трехлетним малышам подобные формы морали. Но это помогает им приобрести собственный опыт – в иной обстановке нормализация не наступает. Видя, как наши дети терпеливо ждут своей очереди, тогда как в других школах они обычно дерутся за право обладания вещью, педагоги удивленно спрашивали: «Как вам удалось добиться дисциплины от таких малышей?» Но вовсе не я добилась этого. Просто сочетание подготовленного пространства и свободы позволило проявиться качествам, которые нечасто встречаются у детей трех-шести лет.

Вмешательство взрослых в эти первые шаги общественного поведения, как правило, неразумно. Вот ребяташки делают упражнение «ходьба по канату». Один из них ошибается, идет в неправильном направлении и, казалось бы, столкновения не избежать. Стремление взрослого – схватить ребенка и развернуть его в другую сторону. Но малыш и сам найдет выход, сам решит эту задачу, может быть, иначе, чем взрослый, но все равно решит. Подобные проблемы встречаются детям на каждом шагу, и они с удовольствием самостоятельно ищут выход из положения. Они протестуют, когда вмешиваются взрослые, а

когда те оставляют их в покое, прекрасно справляются с задачей. Это еще один путь обретения опыта поведения в обществе, а мирное решение подобных проблем дает необходимый опыт в ситуациях, смоделировать которые педагог не сумел бы. Обычно, когда учитель вмешивается, его решение всегда отличается от решения детей, что нарушает социальную гармонию в классе. Значит, при возникновении сложностей, за исключением редких случаев, мы должны дать ребятам возможность разобраться самим. Это позволит нам с большей объективностью судить о поведении детей, которое мы пока плохо себе представляем. Подобный ежедневный опыт укрепляет общественные отношения.

Педагоги, использующие метод прямого воспитания, не понимают, как развивается общественное поведение ребенка в школе Монтессори, где, по их мнению, заботятся об изучаемых предметах, но не об общественной жизни. Они спрашивают: «Если малыши все делают в одиночку, где же тут общественная жизнь?» Но разве когда дети самостоятельно решают проблемы, хорошо себя ведут, строят доступные всем планы – это не проявления общественной жизни? Видимо, педагоги убеждены, что общественная жизнь состоит в том, чтобы усадить детей в рядок и заставить их слушать учителя. Но ведь это не так.

Моменты общественной жизни ученики обыкновенных школ переживают лишь на переменках и на редких экскурсиях, а у нас дети живут постоянно в обстановку трудолюбивой общности (с. 52-53).

### *Общественная жизнь*

Если в классе много детей, различия их характеров выявляются лучше, а опыт более разнообразен. Если же детей мало, то картина будет совершенно иной. Именно опыт общения совершенствует ребенка.

Посмотрим теперь, как устроено общество детей в наших школах. Мы собираем вместе ребятшек разного возраста, от трех до шести лет. Этого не случается в обычных школах, если только старшие не отстают в умственном отношении. Как правило, там дети группируются по возрасту, и только в редких учебных заведениях встречается возрастная вертикаль в одном классе.

Были случаи, когда некоторые наши учительницы тоже хотели группировать классы по возрастному признаку. Но тогда в детском коллективе сразу же возникали трудности. То же происходит и в семье. Мать обычно легко справляется с шестью разновозрастными детьми – проблемы появляются, когда лишь рождаются близнецы или когда под одной крышей собираются ребятки одного возраста, поскольку утомительно иметь дело малышами, которым нужно одно и то же. Многодетной матери легче, чем той, у которой только один ребенок. У единственного ребенка всегда сложный характер, и не потому, что он порочен от рождения, но потому, что ему не хватает общения с другими детьми. По той же причине трудности у родителей чаще возникают со старшим ребенком, но не с младшими: взрослые полагают, что они стали опытнее, а на самом деле все иначе, просто у детей есть компания.

Общество интересно именно благодаря тому, что состоит весьма разнообразных типов личности. В наших школах классы обычно смешанные. Причем не так важно собрать вместе девочек и мальчиков – они могут нормально раз-

виваться порознь. Куда важнее объединить разновозрастных детей. Наши школы доказали, что дети разных возрастов умеют помогать друг другу. Малыши наблюдают за тем, что делают старшие, и просят у них объяснений, а те с удовольствием объясняют. Это пример настоящего воспитания уже потому, что разум ребенка пяти лет близок к разуму трехлетнего, и малыши лучше понимают друг друга, чем взрослые. Между ними существует гармония и контакт, который так редок между детьми и взрослыми.

Серьезная, деловая атмосфера свободной работы практически не дает детям расслабиться, как это часто бывает на обычном школьном уроке. Не бывает, чтобы дети бесцельно болтались по классу. Более опытные с желанием и добрым снисхождением помогают в работе младшим, приобретая при этом бесценный опыт содержательного общения и человеческой взаимопомощи. А менее опытные, равняясь на старших, видят перспективу собственного роста. Детям никто не дает никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски. Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, точнее, вере в его спонтанное стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, и на мудром терпении взрослых, ожидающих от него свершения самостоятельных открытий. Слово «учить детей» в нашей школе почти запрещено. Дети в полном смысле учатся, т. е. учат себя сами.

Педагоги не способны объяснить трехлетнему ребенку многое из того, что он легко воспримет от пятилетнего, поскольку дети связаны естественной ментальной общностью. И к тому же занятия старшего близки возможностям младшего, что усиливает его интерес. Старшие становятся в глазах восхищенных малышей героями и наставниками, поэтому они всегда стараются сначала помочь, а уж потом сделать что-то для себя. В других школах, где классы сформированы по возрастному признаку, более разумные ребята в принципе могли бы многому научить своих товарищей. Но, как правило, учитель не позволяет этого делать. Сильных учеников вызывают только тогда, когда слабые не знают ответа на вопрос, а это часто порождает зависть. Между маленькими детьми зависти не существует. Их не унижает сознание того, что старшие знают больше, поскольку они понимают, что наступит и их черед. Поэтому в малышах живет лишь любовь, восхищение и настоящее братское чувство. В школах старого типа существует единственный способ поднять общий уровень класса: соревнование. Но, к сожалению, оно неизбежно вызывает в детях зависть, ненависть или унижение, то есть подавляющие, антисоциальные чувства: умные дети зачастую становятся заносчивыми и начинают командовать другими. А в наших школах старшие чувствуют себя защитниками младших. Трудно вообразить себе, насколько обогащается со временем эта атмосфера защиты и восхищения. Между детьми в классе возникает настоящая привязанность. Дети узнают характер друг друга, и появляется взаимное уважение. В других школах мы то и дело слышим: этот получил отличную отметку, а тот – плохую. Такой подход не способствует развитию братских отношений, а ведь именно в этом возрасте формируются общественные и антиобщественные качества личности, обусловленные окружающей средой.

Некоторые опасаются, что если пятилетний ребенок начнет обучать трех-

летних, то ему самому некогда будет учиться. Но, во-первых, он не занят обучением других все свое время – он располагает собой свободно. Во-вторых, объясняя, он совершенствует собственные знания, поскольку вынужден анализировать и переосмысливать то, что усвоил сам, чтобы донести это до других.

Классы трех-шестилетних детей не отделены жестко от тех, где учатся ребята семи-девяти лет, и шестилетки сами получают помощь от старших. Перегородки в наших школах устроены так, чтобы переход из одного класса в другой не был затруднен, и школьники могут свободно ходить взад-вперед. Если трехлетний малыш попадает в класс для семи-девятилетних детей, то он сам там долго не задерживается, потому что понимает, что ничего полезного *для себя* там не почерпнет. Таким образом, у нас существуют естественные ограничения, но нет жесткого разделения, и все группы общаются между собой. У каждой группы есть свое помещение, но оно не изолировано, а значит, возможен интеллектуальный обмен между детьми. Трехлетний ребенок может увидеть, как девятилетний извлекает квадратный корень из числа, и спросить его об этом. Ответ его просто не удовлетворит, и он вернется в свой класс, где найдет более интересные для себя занятия. А вот шестилетний может уже кое-что понять и запомнить. Такая форма свободы позволяет провести возрастные различия в уровнях умственного развития. Именно так мы узнали, что восьми-девятилетние дети могут понять операцию по извлечению квадратного корня, если понаблюдают за работой двенадцати-четырнадцатилетних школьников, и сделали вывод, что восьмилетки могут интересоваться алгеброй: развитие связано не только с возрастом, но и с возможностью ребенка узнать, что происходит вокруг него.

В наших школах царит воодушевление. Маленькие дети исполнены энтузиазма, поскольку *понимают*, чем заняты старшие; а те, в свою очередь, рады тому, что могут научить малышей. Здесь нет места комплексу неполноценности, но имеет место нормальный обмен психических сил.

Все это доказывает, что необычные результаты, полученные в наших школах, являются следствием природных законов.

Наблюдение за поведением детей и за их взаимоотношениями в свободной атмосфере позволяет раскрыть секреты человеческого общества. Мы должны пристально, под микроскопом изучать тончайшие стороны человеческой природы. Поэтому мы рассматриваем наши школы как психологические лаборатории, хотя там ведутся не столько опыты, сколько наблюдения.

Я уже говорила, что дети сами умеют решать многие проблемы, но не пояснила, как они это делают. Если мы, не вмешиваясь, понаблюдаем за ними, то увидим удивительную на первый взгляд вещь: дети не помогают друг другу так, как это делают взрослые. Например, они не бросаются на помощь, когда кто-то из них тащит тяжесть. Они уважают достоинство друг друга и оказывают поддержку только тогда, когда это действительно необходимо. То есть они интуитивно чувствуют и оберегают главную потребность ребенка – чтобы ему не помогли без нужды. Однажды один из наших учеников случайно рассыпал по полу весь геометрический материал. Но тут с улицы послышались звуки какой-то процессии, и все дети побежали к окну. Все, кроме одного – того малыша, что рассыпал материал. Ему и в голову не пришло бросить вещи на полу: надо было

все аккуратно собрать, а никто не помогал. В глазах у него появились слезы, ведь ему тоже хотелось посмотреть на процессию. Другие дети поняли это, и многие отошли от окна, чтобы помочь. Взрослые не обладают такой тонкостью восприятия чрезвычайных ситуаций. Часто они помогают друг другу там, где в этом нет необходимости. Так, джентльмен, демонстрируя хорошие манеры, пододвигает даме стул, хотя она прекрасно может сесть без посторонней помощи, или подает ей руку на лестнице, хотя она в состоянии спуститься сама. А вот когда появляется реальная потребность в помощи, все меняется. Там, где действительно нужна помощь, никого не дозовешься, зато там, где ее не требуется, помощников много! В подобных ситуациях взрослые не могут научить детей правильно реагировать. Я полагаю следующее: возможно, в подсознании ребенка закрепилось, что его главнейшая потребность – приложить максимум усилий. Именно поэтому он инстинктивно воздерживается от помощи другим, считая, что такое вмешательство может стать препятствием в развитии.

Еще одно интересное наблюдение: отношение детей к шалунам. Возьмем какого-нибудь малыша, только что попавшего в школу и еще не освоившегося в ней. Он возбужден, все время пристает и создает всем проблемы. Учитель сказал бы: «Это нехорошо, это неприлично», или даже просто: «Ты гадкий мальчишка!» Реакция сверстников в подобной ситуации была бы совершенно иной. Один из них подошел бы к новичку и сказал: «Ты, конечно, плохо себя ведешь, но не расстраивайся, мы все поначалу были такими же плохими». Малыш просто пожалел бы своего нового товарища, счел его капризы бедой и захотел утешить, дать возможность проявиться всему хорошему, что скрыто в шалуне. Как изменилось бы общество, если бы все преступники могли рассчитывать на сострадание, если бы мы сделали над собой усилие и попытались бы отнестись к ним, как к больным людям. Ведь стремление причинить зло часто вызвано психическим заболеванием, вызванным неблагоприятной обстановкой, или условиями появления на свет, или иными несчастьями. Если бы мы проявляли сострадание и пытались помочь человеку, общество стало бы лучше. Так, когда случается беда, например когда разбивается какая-нибудь ваза, уронивший ее малыш бывает безутешен, ведь он не любит разрушать. Кроме того, он чувствует свое унижение, потому что не умеет обращаться с вещами. Инстинктивная реакция взрослых усугубляет его вину: «Видишь – разбил! Зачем же ты хватаешь то, что трогать нельзя?» По меньшей мере взрослый велит собрать осколки, полагая, что так ребенок глубже почувствует, насколько он провинился. Что в таких случаях делают наши ученики? Они бегут помогать и ободряюще повторяют: «Ничего страшного! Достанем другую вазу!» Одни при этом собирают осколки, другие вытирают разлившуюся по полу воду. Инстинкт толкает их на помощь слабым, которых нужно поддержать и утешить, и этот инстинкт совершенствует общество. В тот момент, когда люди перестали преследовать больных и бедных и начали помогать им, человечество сделало огромный шаг вперед. Вся медицинская наука основана на этом принципе. В людях родилось не только желание помогать тем, кто вызывает сострадание, но гуманность вообще. Жест ободрения, адресованный слабому и униженному, – не заблуждение, но вклад в развитие общества. Как только дети проходят этап

нормализации, они демонстрируют подобное отношение друг к другу.

Существует мнение, что хорошему обращению с животными ребенка надо учить, ибо по своей природе он жесток и бесчувствен. Это совершенно не верно. Нормализованные дети, напротив, стремятся защищать животных. У нас в Ларене была козочка. Каждый день я кормила ее, держа пищу так высоко, чтобы ей приходилось привставать на задние копытца. Мне было интересно наблюдать за ней, да и козочка, казалось, забавлялась. Но однажды один из малышей подошел и подхватил ее ручонками под живот. На его лице была написана тревога: как бы животное не устало все время стоять на двух ногах. Это был очень благородный и очень естественный порыв.

В поведении наших детей проявляется еще одна черта: восхищение теми, кто умеет что-то делать лучше других. Ребятишки не только не завидуют, но, напротив, всякое хорошо сделанное дело вызывает у них искренний энтузиазм. Это случается, например, во время так называемой «вспышки способности писать». Когда кому-то из детей удастся впервые написать целое слово, его успех вызывает у остальных взрыв радости и веселья. На такого «писателя» все смотрят восторженно и тут же кидаются ему подражать с криком: «Я тоже так умею!». Достижение одного провоцирует успешную работу остальных. То же происходит при освоении алфавита. Однажды по такому поводу в классе была устроена целая процессия: малыши несли картинки с буквами как флаги, и было столько веселья и шума, что с нижних этажей (школа была расположена под крышей дома) люди приходили узнать, что у нас случилось. «Дети радуются знакомству с алфавитом», – поясняла воспитательница.

Совершенно очевидно, что единство в группе создается благодаря свойственному детям братству, основанному на возвышенных чувствах. Приведенные здесь примеры доказывают, что в обстановке приподнятых чувств дети, прошедшие этап нормализации, испытывают взаимное притяжение. Как старшие и младшие тянутся друг к другу, так и нормализованные дети притягивают к себе новичков и помогают им освоиться (с. 53-56).

*Монтессори М. Разум ребёнка // Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.*

### **Подготовка учителя**

Первый шаг, который должен сделать будущий Монтессори-учитель, – это подготовить себя. У него должно быть воображение, в то время как учителя в обычных школах наблюдают за реальным поведением учеников, зная то, что они должны следить за ними, и то, чему они должны их учить, а Монтессори-учитель постоянно ищет «отсутствующего» ребенка. В этом – главное отличие. Учитель, начинающий работать в нашей школе, должен верить, что ребенок открывает себя в работе. Он должен освободить себя от всех предвзятостей относительно «уровней» и «типов», на которые распределяют детей. Различные типы детей (с большими или меньшими отклонениями от нормы) не должны его



беспокоить. В своем воображении учитель видит единственный нормальный тип, живущий в духовном мире. Учитель должен верить, что ребенок проявит свою настоящую сущность, когда найдет интересующую его работу. За чем же он наблюдает? Когда тот или иной ребенок начнет сосредоточиваться. Для этого учитель должен приложить все свои усилия, и его деятельность будет познавательной и поэтапной, как это и бывает в собственно духовном восхождении. То, что делает учитель, обычно имеет три этапа.

### *1. этап*

Учитель становится опекуном и хранителем окружающей среды. Он занимается этим вместо того, чтобы страдать из-за неуважения детей. Тогда придут исцеление и притяжение, которые привлекут и поляризуют волю ребенка. В наших деревнях у каждой семьи есть свой дом, и хозяйка делает его как можно более привлекательным для себя и для мужа. Она уделяет дому много внимания; создавая среду, в которой может расцвести нормальная и творческая жизнь. Она пытается превратить свой дом в комфортное и уютное место, полное разнообразных интересов. Главное очарование дома состоит в его чистоте и порядке, все вещи находятся на своих местах.

Учитель в нашей школе делает то же самое. Все предметы должны быть в хорошем состоянии и находиться в порядке. Все должно быть продумано, тогда и ребенку эти материалы всегда будут казаться новыми и готовыми для использования. Кроме того, учитель тоже должен быть привлекательным, с приятной внешностью, опрятным, чистым, спокойным и полным достоинства. Это идеал, к которому каждый должен стремиться. Находясь в обществе детей, необходимо всегда помнить, что дети – это «избиратели». Внешность учителя – первый шаг к завоеванию их доверия и уважения. Учитель должен изучать свои движения и делать их как можно более мягкими и грациозными. В этом возрасте ребенок идеализирует свою мать. Мы можем не знать ее, но слышать от ребенка, который видит симпатичную женщину: «Какая она красивая – точно как моя мама!» Вполне возможно, что его мать вовсе не красива, но она кажется ребенку именно такой. И все, кем он восхищается, так же прекрасны, как и его мать. Таким образом, забота о собственной личности учителя должна составлять неотъемлемую часть окружающей среды, в которой живет ребенок; сам учитель – насущная часть его мира. Итак, *первый долг учителя - наблюдение за окружающей средой*. Влияние окружающей среды косвенно, но, если его не будет, не будет и эффективных постоянных улучшений: физических, интеллектуальных, духовных.

### *2. этап*

Благоустроив окружающую среду, мы должны проанализировать, как должен себя вести учитель по отношению к детям. Что мы можем сделать с этими неорганизованными малышами, с этими беспорядочными и неопределенными маленькими умами, которые мы надеемся увлечь какой-то работой? Я иногда употребляю слово, которое легко неправильно истолковать: учитель должен быть соблазнительным, он должен увлечь детей. Если пренебрегать

окружающей средой, если мебель будет пыльной, а материал – сломанным и находящимся не на своих местах и, кроме того, если учитель сам неряшлив, невоспитан и груб с детьми, тогда нет и главных средств достижения цели. В начальный период, перед концентрацией детей, учитель должен проявить себя, он должен быть подобен пламени, согревающему все своим теплом, манящим к себе и вливающим новые силы. Учитель не должен бояться, что он прервет какой-то важный физический процесс, который еще не успел проявиться. Перед концентрацией руководитель может делать в большей или меньшей степени то, что считает нужным; он может вмешиваться в деятельность детей настолько, насколько считает необходимым.

Когда-то я читала о святом, который пытался собрать вместе нескольких брошенных детей, найденных им на улицах города, где поведение людей было далеко не безупречным. Что же он сделал? Он попытался развлечь их. При таком положении дел учитель должен делать то же. Он может рассказать историю, спеть песню, предложить игры <...>. Учитель, имеющий дар очаровывать детей, может предложить им выполнить различные упражнения, даже те, которые не имеют познавательной ценности, но которые могут успокоить детей. Все знают, что веселый учитель имеет больше шансов увлечь детей, чем скучный, и мы все можем быть веселыми, если попытаемся. Например, кто-то может весело воскликнуть: «Давайте передвинем всю мебель сегодня!» – И будет работать с детьми, подбадривая и хваля их. Или он может сказать: «А как насчет этого медного кувшина? Его надо почистить». Или: «Пойдемте в сад, сорвем цветы». Каждое действие учителя может стать призывом или приглашением для детей.

Это вторая фаза работы учителя. Если на этом этапе еще есть ребенок, настойчиво досаждающий другим, самое правильное – остановить его. Мы часто повторяли, что, когда ребенок поглощен работой, учитель не должен вмешиваться в его деятельность, чтобы не прервать ее цикл или не помешать ее свободному развитию; но в этом случае правильный методический прием совсем обратный: нужно нарушить течение разрушающей деятельности. Это может произойти в форме восклицания, в проявлении особого интереса к беспокойному ребенку. Отвлекающая демонстрация любви, возрастающая прямо пропорционально беспокоящей деятельности ребенка, подействует на него подобно серии электрических разрядов и вовремя даст результат. Часто можно использовать вопрос: «Как поживаешь, Джонни? Пойдем со мной, у меня есть кое-что для тебя». Возможно, он откажется, и учитель может сказать: «Хорошо, это не имеет значения. Пойдем в сад», – и он пойдет с учителем или помощником. В этом случае ребенок и его капризность окажутся во власти взрослого, и он не будет досаждать другим детям.

### *3. этап*

В конечном счете приходит время когда ребенок начинает проявлять интерес к чему-нибудь – обычно к упражнениям из практической жизни; опыт показывает, что работа детей с сенсорным материалом бесполезна и вредна до тех пор, пока они не будут готовы извлечь из этого пользу.

До того, как познакомить детей с материалом такого рода, любой учитель должен подождать, пока они смогут найти в себе силы сосредоточиться на чем-нибудь, и обычно, как я уже говорила, это происходит на упражнениях из практической жизни. Когда ребенок начинает проявлять интерес к одному из них, учитель не должен прерывать его, так как этот интерес соответствует законам природы и раскрывает весь цикл новой деятельности. Но первый шаг еще такой хрупкий и деликатный, что при прикосновении он может снова исчезнуть, как лопается мыльный пузырь, и с ним уйдет вся прелесть этого момента.

Теперь учитель должен быть осторожен. *Не вмешиваться* означает не вмешиваться ни при каких обстоятельствах. Именно в этот момент учитель чаще всего ошибается. Ребенок, который до этого времени был трудным, в конце концов сосредоточивается на какой-то работе. Учителю, проходящему мимо него, достаточно просто сказать: «Хорошо», – чтобы испортить начатое. Пройдет не меньше двух недель, прежде чем у ребенка снова появится к чему-нибудь интерес. Ребенок, затрудняющийся что-либо выполнить, ребенок, к которому приходит на помощь учитель, может отказаться от этой работы, оставив ее учителю. Интерес ребенка концентрируется не только на самой операциональной части работы, а чаще всего на преодолении трудностей, связанных с ней. «Если учитель так хочет сделать это вместо меня, пусть делает. Мне это больше не интересно», – таково отношение ребенка. Если ребенок пытается поднять что-то слишком тяжелое для него, а учитель старается ему помочь, то часто случается, что он просто оставляет этот предмет в руках учителя и убегает.

Похвалы, помощи или даже взгляда бывает достаточно для того, чтобы прервать ребенка или нарушить его деятельность. Может показаться странным, но такое случается даже тогда, когда ребенок начинает сознавать, что за ним наблюдают. Кроме того, иногда даже мы чувствуем себя неспособными продолжать работу, если кто-нибудь приходит посмотреть, что мы делаем. Вот важный принцип, следование которому может принести успех: как только у ребенка появилась концентрация, действуй так, как если бы ребенок не существовал вообще. Естественно, каждый может узнать, что делает ребенок, только мельком взглянув на него, но так, чтобы он не заподозрил об этом. После этого ребенок, который больше не является жертвой скуки, заставляющей его переходить от одной вещи к другой и ни на чем не задерживаться, начинает целенаправленно выбирать для себя работу, и это может создать проблемы в классе, где многие хотят одну и ту же вещь одновременно. Но даже для решения этих проблем никто не должен вмешиваться до тех пор, пока не обратятся к ним за помощью; дети решат ее сами. Обязанность учителя – только предлагать новые вещи, зная, что ребенок исчерпал все возможности тех материалов, которые он использовал ранее.

Умение учителя не вмешиваться приходит с практикой, как и все остальное, но оно никогда не приходит легко. Это означает, что учителю нужно подняться до духовных вершин. Настоящая одухотворенность осознает, что даже помощь может быть источником гордости.

Настоящая помощь, которую может дать учитель, заключается не в послушании сентиментальному импульсу, но она исходит из подчинения любви дисциплине, используя это вместе с проницательностью, так как добродетельный чело-

век становится более счастливым, чем тот, кому это добро предназначалось. Настоящая доброта служит нуждающемуся, не раскрывая себя, или, когда она раскрыта, принимает вид не помощи, а чего-то естественного и спонтанного.

Хотя отношения между ребенком и учителем находятся в духовном поле, учитель может найти хороший образец своему поведению, в этом случае находясь в положении слуги, наблюдающего за своим хозяином. Он содержит в чистоте одежду хозяина, кладет на место щетки, но он не говорит хозяину, когда ими пользоваться; он подает хозяину еду, но не заставляет его есть; сделав хозяину услугу, он благоразумно исчезает, не произнеся ни слова. Таким же образом должны себя вести и мы, когда духовный центр ребенка начинает развиваться. Хозяин, которому служит учитель, – это дух ребенка: когда он проявляет свои потребности, учитель должен спешить отреагировать на них. Слуга никогда не тревожит хозяина, но, если его позовут, он спешит узнать, в чем нуждается его повелитель, и отвечает: «Да, сэр». Если он видит, что от него требуют восхищения, он выражает его и может сказать: «Как красиво!», даже если он видит совершенно обратное. Если ребенок выполняет работу с усиленной сосредоточенностью, мы должны находиться подальше от него, но, если он показывает результаты своего труда, ожидая одобрения, мы должны быть готовы его похвалить.

В психологической области взаимоотношений между учителем и учеником роль учителя и его действия аналогичны действиям того слуги; он должен служить, и служить хорошо: служить духу ребенка. Это совсем новое, особенно в сфере обучения. Вопрос заключается не в содержании ребенка в чистоте или его одежды – в порядке. Мы служим не телу ребенка, так как знаем, что на определенном этапе своего развития он должен делать это самостоятельно. Основа нашего обучения заключается в том, что в этом смысле не нужно обслуживать ребенка. Он должен приобрести физическую независимость, стать самостоятельным, он должен приобрести независимую волю и свободу выбора, он должен научиться работать без перерывов. Развитие ребенка продвигается по пути прохождения разных этапов независимости, следующих один за другим, и наши знания в этой области должны руководить нашим поведением на этом пути. Это искусство *духовного служения*; искусство, которое может быть развито в совершенстве только в работе с детьми.

Когда учитель встретится с нуждами вверенной ему группы детей, он поймет достоинства общественной жизни, и наблюдения за проявлениями детской души доставят ему много радости. Это большая привилегия – уметь наблюдать за ними. Это привилегия путешественника, добравшегося до оазиса и слышащего журчание воды в самом сердце пустыни, которая казалась такой бесплодной, раскаленной и безнадежной; у детей с отклонениями высшие духовные ценности скрытаны, и когда они проявляются, то вознаграждается вера учителя, который предвидел их появление. В этих ценностях ребенка учитель видит такого человека, каким он и должен быть: неутомимого работника, движимого энтузиазмом. Учитель видит того, кто находится в постоянных поисках, так как его вечное стремление – быть выше трудностей; это человек, который действительно старается помочь слабым, потому что в его сердце есть место настоящему милосердию; он знает, что значит уважать других, и это уваже-

ние духовных стремлений человека является водой, питающей корни его души. По наличию этих качеств учитель узнает настоящего ребенка – в будущем настоящего человека.

Но это происходит не сразу. Сначала учитель скажет: «Я видел такого ребенка, каким он и должен быть, и он стал даже лучше, чем я ожидал». Вот что значит – понять раннее детство. Недостаточно знать имя ребенка и профессию его отца; учитель должен знать и повседневно утверждать в жизни *секрет детства*. Благодаря этому он приобретет не только глубокие знания, но и особый род любви, направленной не на отдельного человека, а на тайну, спрятанную в глубине его души. Когда дети раскрывают свои души, учитель, возможно впервые, понимает, что такое настоящая любовь. Эти откровения преобразуют и его. Это то, что трогает сердца и постепенно изменяет людей. Это уже было замечено, и нельзя умолчать об этом. Имена детей можно забыть, но нельзя стереть след, который произвели их души и любовь, которую они смогли разбудить.

Есть два уровня любви. Часто когда мы говорим о нашей любви к детям, то ссылаемся на заботу, которой их окружаем, на ласки и любовь, которые мы изливаем на тех, кого знаем и кто будит в нас нетленные чувствами если с ними нас связывает духовное родство, мы показываем это, обучая их молитвам.

Но я говорю совершенно о другом. Это уровень любви, которая уже не является ни личной, ни материальной. Служить детям – это чувствовать, что ты служишь духу человека, духу, который должен сам творить себя. Различия между уровнями были на самом деле выявлены не учителями, а детьми. Учитель чувствует, что его подняли на высоты, о которых он раньше никогда не знал. Ребенок заставляет учителя расти до того уровня, на котором тот достигнет его сферы.

До этого учитель обычно считал свою работу благородной, но он радовался наступлению каникул и надеялся, как и все остальные люди, работающие для других, что ему уменьшат количество часов, а зарплату поднимут. Возможно, его удовлетворяли его власть и чувство, что он является идеалом, которому следуют дети и который они пытаются превзойти. Он будет счастлив стать директором или даже инспектором. Но чтобы перейти с этого уровня на более высокий, надо понять, что счастье заключается не в этом. Тот, кто испил у источника духовного счастья, скажет «до свидания» своим личным стремлениям к высшему общественному и профессиональному статусу. Это видно на примере многих директоров и инспекторов, которые отказались от карьеры, чтобы посвятить себя маленьким детям и стать «няньками», как их презрительно называют. Я знаю двух докторов медицины в Париже, которые оставили свои профессии, чтобы всецело посвятить себя нашей работе и приблизиться в действительности к этому феномену. Они почувствовали, что перешли с низкого уровня на более высокий.

Какой же главный признак успеха преобразования учителя? Можно так его сформулировать: «Сейчас дети работают так, как будто меня здесь нет». До своего преобразования чувства учителя были совсем обратными; он считал, что именно он учил детей, именно он поднимал их с низкого уровня на высокий. Но теперь, когда видны проявления детской духа, самая большая ценность, которую он может причислить к своему вкладу, может быть выражена словами: «Я помог

этой жизни выполнить задачу, поставленную еще при сотворении мира».

Это настоящее удовлетворение. Учитель, обучающий детей до шести лет, знает, что он помог человечеству в неотъемлемой части его формирования. Учитель может не знать детских подробностей, кроме тех, о которых они сообщают ему в разговоре; возможно, ему неинтересно знать об их будущем: пойдут ли они в среднюю школу и университет, или их обучение вскоре закончится; но он счастлив, зная то, что в период их формирования они делали то, что должны были делать. И он может сказать: «Я служил духу тех детей, и они осуществили свое развитие, а я в тот период был их товарищем». Учитель чувствует ценность своей работы и того, что он выполнил в форме удовлетворенной духовной жизни, «жизни вечной», и в каждодневной молитве. Это трудно понять тем, кто не живет такой жизнью. Многие считают, что это происходит благодаря самопожертвованию, и говорят: «Насколько же смиренны эти учителя, что не пользуются своей властью над детьми. Какой же успех может принести Ваш метод, если Вы требуете от учителей отречься от всех их естественных желаний?» Но чего никто не может понять, так это того, что суть вопроса – не пожертвование, а удовлетворение, не отречение, а новая жизнь с другими ценностями, настоящая жизнь, до сих пор не известная.

Кроме того, различаются законы, например закон справедливости. В школах и в общественной жизни демократических стран справедливость часто означает только одинаковые для всех законы. Правосудие обычно связывают с судебными процессами, с тюрьмами и приговорами. Суды обычно называются Дворцами правосудия, а под определением «Я – честный человек!» подразумевается, что с юридическими институтами (полиция, суд) вас ничто не связывает. Даже в школе при похвалах ребенка учитель должен быть очень осторожен, в противном случае он должен похвалить всех: он должен быть справедливым. Этот вид справедливости ставит всех на низший уровень, как если бы среди духовных чувств мы обезглавили бы самое высшее, чтобы они все были одинаковы.

На этом высоком образовательном уровне справедливость – это что-то действительно духовное, что пытается гарантировать то, что каждый ребенок сделает все возможное.

Здесь справедливость – это обеспечение каждого человеческого существа помощью, в которой оно нуждается для полного духовного развития, а духовная служба в любом возрасте означает содействие той энергии, которая вызывает работу. Возможно, это будет основой образования будущего общества. Все эти духовные богатства должны быть сохранены. По сравнению с ними экономические богатства не имеют ценности. Не имеет значения, богат я или беден: если я умею достигать полного регулирования собственной духовной власти, экономические проблемы решаются сами собой. Когда человечество в целом научится полностью совершенствовать свою душу, оно станет более продуктивным и экономический аспект жизни перестанет быть главным. Люди творят не руками, а душой и умом, и когда они достигнут соответствующего им уровня развития, тогда разрешаются все наши «неразрешимые проблемы». Без посторонней помощи дети могут создать сознательное общество. Для нас, взрослых, необходимы тюрьмы, полиция, солдаты и оружие. Дети же решают свои

проблемы мирно; они показывают нам, что свобода и дисциплина – две стороны одной медали, так как сознательная свобода ведет к дисциплине. Обычно монета имеет две стороны: одна – покрасивее, с изящно отчеканенной головой или аллегорической фигурой, в то время как другая сторона менее украшена и содержит только изображение цифр или букв. Сторону с простым изображением можно сравнить со свободой, а другую – с дисциплиной. Когда класс становится недисциплинированным, учитель видит в беспорядке лишь следствие допущенной им ошибки и старается ее исправить. Учитель обыкновенной школы почувствует себя униженным; но это не унижение, это составная часть нового образования. Помогая природе, человек поднимается на следующую ступеньку, так как движение вверх – закон жизни. Именно дети создали эту замечательную лестницу, ведущую все выше и выше. Закон природы – порядок; когда приходит порядок, мы понимаем, что достигли порядка мира. Ясно, что природа включает миссии, которые она поручила детям – побудить нас, взрослых, для достижения высшего уровня. Дети ведут нас на высшие уровни развития человеческого духа, и посредством этого решаются материальные проблемы.

Это не назидание, а, скорее всего, напоминание, а для наших учителей – призыв, вид обучающей программы, нашей единственной программы:

*«О, Господи, помоги нам проникнуть в секрет детства, чтобы мы могли знать ребенка, любить и служить ему в соответствии с законами Твоей справедливости и следовать Твоей воле!» (С. 19-24)*

*Монтессори М. Подготовка учителя // Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.*

### **Библиография работ Монтессори М. на русском языке**

1. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. – М.: Задруга, 1913. – 339 с.
2. Монтессори М. Воображение в творчестве детей и великих художников // Русская школа, 1915. – Кн. 5-6. – С. 72-91.
3. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка. – М.: Задруга, 1915. – 316 с.
4. Монтессори М. Руководство к моему методу. – М.: Типолитограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1916.
5. Монтессори М. Подготовка учительницы / пер. с итал. Ю. И. Фаусек // Просвещение. – 1921. – № 1. – С. 125-133.
6. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / пер. с итал. Р. Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.
7. Монтессори М. Значение среды в воспитании / пер. с итал. К. Памфиловой // Русская школа за рубежом. – Прага, 1926. – Кн. 17. – С. 419-424.
8. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка. – М.: Тип. Госснаба, 1993. – 168 с.
9. Монтессори М. Развитие потенциальных возможностей человека / пер. с англ. Д. Смоляковой // Бюллетень МАМА. – 1993. – № 2, 3, 5.

10. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский центр Монтессори, 1993. – 203 с.
11. Монтессори М. Разум ребёнка. – М., 1997. – 176 с.
12. Монтессори М. Сб. / сост. М. В. Богуславский. – М.: ИД Шалвы Аминашвили, 1999. – 224 с.
13. Монтессори М. «Помоги мне это сделать самому»: сб. / сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: ИД «Карапуз», 2000.
14. Монтессори М. Дети – другие. – М.: ИД «Карапуз», 2004.
15. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка». – М., 1993.
16. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1994.



## Лай Вильгельм Август (1862-1926)



В. А. Лай – немецкий педагог. Родился 30 июля 1862 в Германии. Был сельским учителем, затем учился в Высшей технической школе в Карлсруэ и в университете Фрайбурга. С 1892 преподаватель в учительской семинарии в Карлсруэ. Защитил диссертацию по экспериментальной дидактике в университете Галле (1903), профессор (1920). В 1924 в связи с тяжёлой экономической ситуацией в Германии досрочно отправлен на пенсию.

Автор воспитательной концепции «школы действия». Будучи последователем Э. Меймана, исходил из биолого-психологической трактовки единства восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующим действием. Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся, и их поведение. Считал, что действие ученика совместно со сверстниками в рамках так называемой школьной общины составляет смысл воспитания, решающим образом способствуя социализации учащихся. С помощью дидактического эксперимента стремился определить условия успешного обучения и обосновать оптимальную систему наглядных средств и методов обучения, требовал участия педагогов в экспериментальных исследованиях процесса обучения. Лай исходил из того, что в основе воспитания и обучения должны лежать реакции-действия: ребенок испытывает влияния извне, умственно их перерабатывает и сложившиеся представления выражает с помощью различных средств (слово, рисунок, эксперимент, работа на школьном участке, в мастерской и т. п.). Главное место в этой триаде – восприятие, переработка, выражение. Лай отводил особую роль третьему компоненту – выражению, которое и является собственно реакцией, действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Труд является необходимым заключитель-

ным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций Основное значение придавал ручному труду, учебному моделированию, химическому и физическому эксперименту, рисованию. Экспериментально разработал методику преподавания арифметики, орфографических навыков.

В. Лай утверждал, что детские интересы вырабатываются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребёнка, которого Лай рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексy, потребности физиологии и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось «инстинкту борьбы», наличие которого, как писал В. А. Лай, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт, считал педагог, имеет положительные и отрицательные последствия. Скажем, продиктованные им стремления быть сильным, ловким служат педагогической задаче привести ребёнка в состояние гармонии с природой. Дурное в таком инстинкте, в частности жестокость, в процессе воспитания следует глушить. Концепция В. А. Лая – важная ступень в познании ребёнка и педагогической теории. В. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребёнка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

В 1903 г. вышла в свет работа В. А. Лая «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал свои требования к трудовой школе. Теория В. А. Лая названная им «школой жизни», была наиболее близкой к концепции Д. Дьюи. Основываясь на данных различных поисков путей реформы школы, В. А. Лай пытался создать новую педагогику – педагогику действия. В книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» В. А. Лай писал о том, что его школа действия ставит своей целью создать для ребёнка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребёнка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей. Полагал, что «школа действия» способна изменить социальную действительность Германии, а экспериментальная педагогика – синтезировать все педагогические искания начала XX века.

## **Школа действия**

*Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры*

*А. Необходимость школьной реформы сообразно требованиям природы и культуры*

Лишь истинный и честный поступок и  
только он один вечен как сам всемогущий Творец  
Т. Карлейль

В педагогике, как и во всех областях духовной жизни, господствует в настоящий момент глубокое брожение. Повсюду заметно беспокойство, сомнение и борьба, но в то же время стремление к новообразованиям. Наше школьное дело, над которым бюрократизм простирает свой скипетр, все более и более становится, и не без основания, предметом публичного обвинения. Мы подчеркиваем, что нередко непризванные критики возлагают на школу ответственность за такие явления, за которые она не может быть ответственна. Однако если школьные болезни в течение первых двух лет учения захватывают двойное число учеников, если в период наибольших требований со стороны средней школы они поражают 60-70% учащихся, если увеличение роста и веса у детей в первые годы учения меньше, чем у не учащихся, если число близоруких в выпускном классе средней школы поднимается до 43%, если пригодность к военной службе падает в той же мере, в какой растет число лет «школьного обучения», если число заик в младших классах увеличивается вдвое, если большинство школьных самоубийств охватывает такие случаи, когда учителем не было замечено в психике ученика каких-либо ненормальностей, если мы со своеобразным спокойствием считаемся со школьной ложью и школьным обманом, как с общим явлением, если успехи в школе стоят зачастую в резком противоречии с успехами в жизни, если мастера жалуются на недостатки знаний и навыков у учеников, а учителя средних школ на то же самое у юношей, держащих выпускные экзамены, если проницательные и дельные учителя и руководители народных школ, как напр. Кершенштейнер в Мюнхене, называют современное народное образование «работой Данаид» <...>аи, если, наконец, прекраснейшие учебные планы, многочисленная иерархия надзора и руководства, заботливейшие методы, бесконечное величество труда и усердия, добросовестности и верности своему призванию дают в конце концов столь ничтожный результат, то все эти печальные факты (которые не в равной мере можно найти у всех наций) наводят на серьезные размышления. Они, однако, показывают в то же время, что причину следует искать в основах нашего преподавания и в организации наших школ. Новое время требует новых школ <...>.

Как раз те из педагогов, которые ближе стоят к практике школьной жизни, чувствуют сильнее других, как далеко не все в порядке. Они ищут повсюду причину этого и стремятся помочь беде всевозможными способами. Предложения реформ теснятся со всех сторон и сталкиваются друг с другом. Всевозмож-

ные «точки зрения» и «принципы» рекомендуются для улучшения методов воспитания и преподавания, или каждое в отдельности восхваляется и превозносится как единственное все исцеляющее средство. Достаточно вспомнить следующие реформаторские тенденции и лозунги в педагогике: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Гербарту, Песталоцци, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда. К этому надо присоединить бесчисленные реформы в области специальной методики. Подобного оживления в педагогической жизни мы никогда еще не переживали. Явление отрадное; однако наряду со светлыми сторонами есть также и теневые, которые заключаются в распылении и ослаблении сил благодаря крайностям и односторонним увлечениям, благодаря раздорам, взаимному непризнанию и непониманию. Картина, напоминающая вавилонское столпотворение. Недостает общей точки зрения, единства, совместной работы, силы, упорства и потому полного успеха.

Мне кажется, и я утверждаю это в течение ряда лет, что педагогическая проблема действия, а не ручного труда или обучения в мастерской могла бы объединить всех реформаторов и должна бы привести их к разрешению общими силами основного вопроса образования и воспитания. Как я мыслю это себе в деталях, могут дать понятие последующие рассуждения о трудовом преподавании, которое, так же как и художественное воспитание, является лишь частным вопросом основной педагогической проблемы действия в нашем смысле слова. Мы обращаемся поэтому сначала к подробному рассмотрению проблемы школы труда, во-первых, потому, что она действительно нуждается в критическом освещении, а во-вторых, потому, что эти рассуждения приведут нас непосредственно к вопросу об основном педагогическом принципе действия. Что трудовое преподавание затрагивает собой фундаментальные вопросы педагогики, ясно из того факта, что проблема обучения ручному труду столь же стара, как и сама народная школа, и что проблема эта вставала в течение столетий, требуя своего разрешения. И если попытки разрешения оставались не вполне успешными и снова забывались и если современное решение вопроса о преподавании ручного труда так же несовершенно и не удовлетворяет многих, то это доказывает лишь, сколь глубокой, запутанной и трудной является вышеупомянутая педагогическая проблема действия, поступка или изображения, лежащая в основе трудового обучения.

### *В. Основы и принципы школы действия*

#### *1. Основной педагогический принцип действия с биологической точки зрения*

Главным содержанием основного педагогического принципа является реакция как единство впечатления и выражения, раздражения и движения (или его торможения), реакция как фундаментальный, не поддающийся дальнейшему анализу процесс, реакция как элементарнейшее явление жизни. Поэтому школа действия есть школа жизни. Исходным пунктом и целью преподавания мы хотим сделать не книгу и слово, не один лишь интерес, характер, труд или что-нибудь подобное, но жизнь, полную жизнь с ее гармоническим разнообра-

зией реакций. Поэтому мы должны заняться рассмотрением основного жизненного процесса – реакций. Необходимой предпосылкой реакции является живое существо, член известной жизненной среды. Таким же точно образом и педагогика должна рассматривать воспитанника как члена особой жизненной среды, на которого воздействуют другие ее элементы, почва, вода, воздух и свет, теплота, растения и животные, с одной стороны, люди и их отношения – с другой; в свою очередь и он реагирует на эти влияния. Сама жизнь является совокупностью гармонического разнообразия реакций. Каждая реакция связана с органом или комплексом органов, выполняющих реакцию и осуществляющих единый процесс воздействия и ответного действия. Мы легко можем наблюдать зеленую эвглену <...>, т. е. одиночную клетку и ее реакции. Наберем, напр., в стакан воды, окрашенной зеленью, из стоячих луж и канав, обернем его со всех сторон черной бумагой и вырежем в ней отверстие, напр., в виде лица с носом, ртом и глазами; мы увидим, что зеленые клетки тотчас соберутся со всего стакана к тем местам, где проникает свет. Стоит повернуть бумагу, не трогая стакана, и они снова задвигаются к свету и через несколько минут соберутся в комочки на освещенных местах. Микроскопически малые кусочки протоплазмы, состоящие из белка, жиров, воды и солей и называемые зеленой эвгленой, обладают жизнью, живут. Что такое жизнь? Ни один человек не знает этого. Мы знаем только одно: живая субстанция – протоплазма, как это показывает зеленая эвглена, восприимчива к свету и другим раздражениям, она обладает чувствительностью и отвечает на раздражения движением или торможением движения, то есть способна к реакциям. И именно потому, что живое существо способно к реакции, оно не противостоит беззащитно воздействиям окружающего мира, подобно минералу или скале. Потому что они живут, они могут стать в известное соответствие с внутренними и внешними раздражениями, извлекая пользу и избегая вреда. Реакции дают живому существу возможность самосохранения и самоутверждения по отношению к окружающему миру. И человеку благодаря его богатым и тонким реакциям удастся целесообразно изменять жизненную среду, овладевать природными и социальными воздействиями и становиться хозяином природы и даже хозяином собственной судьбы. И когда теоретики эволюционного учения, как напр. Герберт Спенсер, полагают, что живые существа формировались благодаря слепым и случайным воздействиям внешнего мира, то с этим нельзя соглашаться. В развитии органов принимает участие и психика (душа), которая руководит реакциями и ставит им цели. Осознанные реакции являются поэтому важным фактом в родовом и индивидуальном развитии: биологическое и психологическое развитие идут рука об руку. Если в случае одноклеточных организмов одна клетка выполняет все реакции, то у многоклеточных животных наступает разделение труда, причем одни клетки, а именно легко раздражимые нервные клетки, берут на себя передачу и переработку раздражения, другие же – сокращающиеся мускульные клетки выполняют движения. В соответствии с тремя фазами процесса реакции нервная система животных и человека состоит из:

1. Чувствительных (сенсорных) ведущих к периферии нервов и сенсорных центров в мозгу, служащих для передачи возбуждения и для возникнове-

ния центрального раздражения, соответствующего психическим впечатлениям, ощущениям и восприятиям, а также их «следам» – представлениям.

2. Центральных путей «ассоциационных волокон», <...> ассоциационных центров в мозгу, служащих для переработки возбуждений.

3. Моторных центров в мозгу, где возникают нервные раздражения, исходящие параллельно ощущениям и представлениям движения, и моторных нервов, приводящих моторные возбуждения или импульсы движений из моторных центров к мышцам и приводящих последние в движение.

Нервный путь всякой реакции, будь то рефлекс, инстинктивное или волевое действие, распадается на три части: сенсорную, центральную и моторную.

В начале сенсорного пути стоит орган чувства, служащий для восприятия раздражения, на конце моторного пути орган движения и между ними находится центральный нервный орган, спинной и головной мозг. Центральный орган похож на узловую станцию железнодорожной сети, где приводящие и отходящие пути соединены при помощи стрелок. С педагогической точки зрения в высшей степени важно заметить следующее: один и тот же путь для передачи ощущений может служить самым разнообразным реакциям, и то же самое можно сказать относительно ассоциационных моторных путей. Следовательно, чем менее точно отделены заранее во всех своих частях пути реакций, – а это имеет место в случае волевых движений в противоположность к инстинктивным и рефлексам, – тем больше число возможных реакций, тем чаще они могут избежать ошибочного направления, так сказать, сойти с рельсов вследствие неправильного перевода стрелки. В случае произвольного движения одно и то же раздражение может вызвать самые различные движения, высшие животные и человек могут, следовательно, самым различным образом относиться к предметам внешнего мира. Для реакций глаза и руки, т. е. для смотрения и ощупывания, так же как для реакций кишок и кровеносных сосудов, орган чувств является в то же время органом движения. Для других реакций дело обстоит иначе, например, для реакции переписывания глаз есть орган чувства, а рука – орган движения. Процесс реакции протекает в этом случае от глаза через мозг к руке. С педагогической точки зрения важно проводить различие между функцией и реакцией. Каждая осознанная реакция, каждое инстинктивное и волевое действие складываются из единства трех функций – воздействия, переработки и ответного действия. Функция есть основной физиологический, а реакция – основной биологический процесс.

## *2. Принцип действия с эволюционно-исторической точки зрения*

Не только биология, анатомия и физиология, но и факты эволюционного развития и сравнительной анатомии показывают связь, взаимодействие или соответствие раздражения и движения, впечатления, переработки и внешнего выражения. На конгрессе по экспериментальной педагогике в 1910 году Монаков доказал следующее: в отделе позвоночных наиболее важные и тонкие функции переходят из низших частей мозга в постепенно развивающийся большой мозг высших позвоночных и человека. При этом связанные друг с другом сенсорная и моторная функции перемещаются совместно таким образом, что локализация моторных

функций зависит от локализации сенсорных. Расположение центрального нервного аппарата, воспринимающего впечатление, обуславливает, следовательно, локализацию центрального нервного аппарата, заведывающего движением <...>. Точно так же анатомы Флексиг и Оберштейнер нашли, что моторные пути в коре большого мозга возникают только после того, как там установятся соответствующие им сенсорные. Следовательно, и с эволюционной точки зрения более правильным оказывается ряд: наблюдение – изображение, а не действие – восприятие... В зрительном, слуховом и осязательном поле имеется состоящий из нейронов аппарат, управляющий зрительными движениями, необходимыми для отыскания предметов глазами, для целесообразных движений к цели, для ориентировки в пространстве и вообще для внешнего выражения. Если, как указывает Монаков, у собаки разрушено зрительно-осязательно-слуховое поле, то глаза животного не направляются уже на части тела, подвергающиеся раздражениям, и не двигаются по направлению источников света или звука <...> (с. 5).

Для учения о воспитании и преподавании в высшей степени важно взаимоотношение функции и реакций и взаимодействие органов центральной нервной системы, ими заведующих. Последние представляют из себя сложную систему, где мы находим отношения господства, соподчинения и подчинения. Так, Монаков нашел, что если вызвать у новорожденного животного искусственную дегенерацию сравнительно молодых по своей родовой истории частей коры большого мозга и мозжечка, то регрессируют также и связанные с ними ниже лежащие части мозга.

Итак, не только анатомия и физиология, но и факты эволюции показывают нам, что раздражение и движение, впечатление и внешнее действие, наблюдение и изображение стоят в тесной зависимости. Основной ошибкой современного преподавания, современных учебных планов и учебных методов является поэтому отсутствие теснейшего взаимодействия и взаимоотношения между вещественным преподаванием, основанным на наблюдении, и преподаванием изобразительным или формальным. Не концентрации, но корреляции недостает нашему преподаванию. Педагогические теории и практика, если только они имеют в виду достижение реформы сообразно требованиям природы и культуры, должны детально исследовать не искусственную связь предметов с каким-либо центральным предметом, но естественное взаимоотношение различных областей преподавания. Подробный разбор принципа взаимоотношения склонностей или способностей завел бы нас слишком далеко <...>. Здесь для нас достаточно указать на то, каким образом могут быть использованы в педагогическом отношении основные взаимоотношения между наблюдением и изображением. Соответствующий органический учебный план приведен ниже.

### *3. Основной принцип действия с физиологической точки зрения*

*Реакция как приспособление.* Физиология учит, что в рефлекторных, инстинктивных и волевых движениях мы имеем дело с единством идущего от периферии сенсорного нервного процесса, центрального или сенсорно-моторного и ведущего к периферии моторного нервного процесса, причем это единство реакций лежит в основе всех актов наблюдения, мышления, чувствования и действия.

Моторный процесс является биологическим дополнением сенсорного процесса, ибо движение или торможение движения имеет в виду установку органов и сознания по отношению к воспринятым в данный момент впечатлениям. Каждый вопрос, каждая задача учителя есть воздействие, каждый ответ и решение – реакция; все поведение ученика, научную и художественную работу следует рассматривать как реакцию, как приспособление органов и ума к данным условиям и соответственно этому воздействовать на эту реакцию педагогическим путем.

#### *4. Принцип действия с психологической точки зрения*

Психология учит, что ощущение и созерцание, представление и мышление, чувство и воля стремятся перейти в движение, принять форму реакции. Центральные двигательные процессы могут при достаточной силе распространиться по моторным нервам и привести в движение (а также изменить движение или затормозить его) мышцы органов чувств при восприятии, членов тела в случае действия, мускулов лица при мимике, мышцы сердца, кровеносных сосудов, желез и кишок при аффектах. Напр., при созерцании какого-либо предмета благодаря световым раздражениям возникает ощущение света, а это вызывает по двигательному пути установку глаза. В соответствии с точностью этого движения мы получаем на пути зрительный образ большей или меньшей отчетливости и ясности. Если этот образ не удовлетворяет нас по сравнению с действительным или мысленным прообразом, то из мозга посылается новый импульс, заставляющий улучшить установку зрительного аппарата, и новое возбуждение посылается к мышцам, заведующим движением глаза, и к мышцам аккомодационного аппарата. Если же, однако, достигнута лучшая установка глаза, то зрительный образ становится более совершенным. Восприятие совершенствуется, следовательно, благодаря установке органа, впечатление выигрывает в отчетливости благодаря внешнему выражению.

Из этого вытекает, что за впечатлением должно следовать соответствующее выражение в виде установки органов чувств. Наблюдение и изображение, следуя друг за другом, должны, как бы двигаясь по спирали, достигать все большего совершенства; сравнивая каждый раз составленный нами образ с имеющимся оригиналом, мы непрерывно поднимаемся на высшие ступени продуктивности.

Дадим кому-нибудь несколько раз подряд, каждый раз в продолжение некоторой доли секунды, рассматривать сложную геометрическую фигуру. После первого и второго раза в памяти не удержится ничего или очень мало. Однако со временем испытуемый сможет воспроизвести эту фигуру. Подобные же эксперименты можно производить в области тонов. Мы слышим какой-нибудь звук и подозреваем в нем обертон. Повторяя звук и вслушиваясь в него, мы, наконец, начинаем отчетливо воспринимать этот обертон. Это явление объясняется следующим образом: впечатление вызывает в нашей памяти сходный образ, который мы сравниваем с восприятием. Путем непрерывного сравнения образ, сохраняемый в памяти, становится все более и более совершенным, что в свою очередь делает возможной более совершенную установку органов чувств. Внешнему чувственному приспособлению предшествует, следовательно, внутреннее, духовное; с другой стороны, надлежащая установка органов



чувств отражается на восприятии и на представлениях и их сравнении, а следовательно, оказывает плодотворное влияние на умственную переработку. Воздействие внешней среды и ответные реакции организма вступают, следовательно, во взаимоотношение таким образом, что отдельные реакции, переходя одна в другую и возвращаясь как бы по спирали к своему исходному пункту, дают в результате все более и более совершенные восприятия. Этот процесс совершается при всех реакциях, следовательно, при всякой человеческой деятельности, поскольку мы имеем тут повторение и сравнение с ранее составленным прообразом. При этом вовсе не нужно, чтобы повторения следовали непосредственно друг за другом; наоборот, обыкновенно они бывают разделены большими или меньшими промежутками времени.

С педагогической стороны важно отметить следующее: каждый орган чувств порождает благодаря своим движениям – обычно почти незамечаемые – ощущения движения: поэтому в восприятиях зрительных слуховых, обонятельных, вкусовых и осязательных содержится, как один из элементов, ощущение движения. Дело в том, что каждое движение возбуждает при посредстве особых органов осязания в коже, в мышцах, в связках и суставах органов осязательные нервы, которые можно назвать кинестетическими, так что параллельно кинестетическим ощущениям возникают физиологические процессы в моторных полях мозга. Исправленная установка органов чувств влияет на сенсорные процессы и на сенсорные, т. е. недвигательные, представления и обратно. Таким образом, возникает спирально развивающееся взаимодействие между сенсорными и двигательными процессами и представлениями. Чтобы избежать недоразумений, мы усиленно подчеркиваем, что психические состояния и изменения, связанные с процессами в психомоторных центрах и моторных нервных путях, мы называем моторными, не желая, однако, этим сказать, что процессы в чувствительной и двигательной частях нервной системы отличаются друг от друга по своей природе. Следы или диспозиции, которые остаются в моторных участках коры большого мозга как результаты движений, образуют физиологическую основу представлений движения в нашем смысле. От них исходят импульсы к движениям – иннервация; вместе с ними исчезает – при поражениях мозга и мозговых ударах – память по отношению к движениям, которые вследствие этого уже не могут выполняться. Ощущения движения суть осязательные ощущения и могут как моторные ощущения быть противопоставлены сенсорным ощущениям в тесном смысле. К комплексу представления движения мы из педагогических соображений присоединяем возникающий при некоторых движениях зрительный обзор последнего. Так как педагогика не занималась до сих пор моторными представлениями <...>, то я отсылаю читателя к моей «Экспериментальной дидактике», где этот вопрос разобран с надлежащей полнотой.

В существовании ощущений движения можно легко убедиться, напр., складывая губы трубкой, «втягивая живот», сближая не особенно быстро суставы пальца, руки, ноги, ступни до их полного соприкосновения. То обстоятельство, что представления движений, подобно другим представлениям, обыкновенно незаметно принимают участие в психических процессах, выполняя таким образом свое назначение, является для нас весьма выгодным. Для быстроты и

уверенности движений было бы большой помехой, если бы нам приходилось каждый раз сознательно и с трудом репродуцировать необходимые моторные представления <...>. Это в особенности имеет место у первобытных людей, а также у детей, с которыми ведь и имеет дело педагогика, – живое представление движений переходит обыкновенно в самое движение. К тому же нужно иметь в виду, что обучение и воспитание часто направлены на действия, при которых непосредственное представление цели есть в то же время представление движения. Таковы большинство навыков и многие другие действия, выполняемые в первый раз.

Реакции, где за внешним чувственным восприятием следует внешнее же чувственное изображение, которые поэтому легко наблюдать на других людях и которые мы называем чувственными реакциями, переходят мало-помалу с ходом умственного развития в реакции, которые при наблюдении над посторонними протекают для нас менее заметно и которые мы назовем умственными реакциями; в этом случае за внутренним умственным восприятием следует внутреннее умственное выражение. Это значит, что в случае умственных реакций внешние мышечные движения ограничиваются минимумом, б. м. тем, который можно наблюдать при напряженном внимании или в том состоянии, когда человек, как говорится, «ломает себе над чем-нибудь голову». Теперь мы можем охарактеризовать «физическую и умственную» работу. В основе той и другой лежат реакции, поэтому между ними трудно провести границу: вспомним хотя бы о ремесленнике в художественном ремесле и о скульпторе. Однако можно сказать следующее: при физической работе приводится в движение большое число крупных мускулов, наблюдения же и умственная переработка впечатлений обыкновенно не представляют трудностей; при умственной работе, наоборот, не движение мускулов, но как раз наблюдение и внутренняя переработка впечатлений требуют наибольших усилий.

##### *5. Основной принцип действия с точки зрения теории познания*

Наше педагогическое требование стоит также в полном согласии с теорией познания, которая учит, что сознание способно не только к пассивной воспринимательной, но и к изобразительной, конструктивной деятельности. Если многие педагоги еще до Песталоцци указывали на значение наглядности, то он первый из них нашел, что наглядное представление не возникает пассивно, подобно изображению на фотографической пластинке. Он, быть может, исходя из Канта и Фихте, понял формирующее значение сознания, значение того элемента, который Кант называл формами функций сознания, Фихте – прообразами того, что должно быть создано, а Шиллер – «силой формы» <...>. Песталоцци не только установил азбуку созерцания, но и всю свою жизнь искал «азбуку искусства», навыков, изобразительной деятельности, но не нашел ее. Нам ее могут и должны дать физиология и психология движения. Практическое, научное, техническое и художественное мышление и деятельность имеют конструктивную, изобразительную, творческую природу и сообразно с этим связаны с моторными нервными процессами и ощущениями движения.

### *6. Основной принцип действия с практической точки зрения*

Здесь нужно указать на то, что отсутствие изобразительного преподавания и воспитания путем действия означает собою пренебрежение всех способностей, которые содействуют созданию творческого, самостоятельного и активного характера; это тормозит физическое развитие, до некоторой степени вредит здоровью, как показывает приведенная нами <...> выше статистика школьных болезней; наконец, этот же недостаток является причиной того, что многие люди, выдвинувшиеся впоследствии на избранном ими поприще, не обнаруживали успехов в пассивной школе словесного обучения и с отвращением вспоминают о преподавании, которое не шло навстречу их способностям и склонностям. Вспомним Линнея, Гауса, Либиха, Дарвина, Гельмгольца, Фроммеля, Гергарда Гауптмана и других. Шеррингтон собрал недавно сведения о нескольких тысячах лиц и не нашел никакого соответствия между школьными успехами и проявленными впоследствии в жизни умом, ловкостью и деятельностью. Школа и жизнь находятся, следовательно, в некотором противоречии друг к другу, и именно потому, что в преподавании слишком мало жизни, активной деятельности и действия. Школа действия хочет создать для ребенка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она хочет превратить школу в общину, создать для ребенка природную и социальную среду. Из всего этого видно, что нам необходимо моторное воспитание, педагогика действия. Пассивно воспринимающее обучение должно быть заменено наблюдательно-изобразительным, словесная школа - школой действия.

### *7. Содержание основного педагогического принципа действия*

В высшей степени важным педагогическим событием, равносильным плодотворному преобразованию воспитания и преподавания, явилось бы с нашей точки зрения широкое и последовательное проведение в жизнь всеми учителями и воспитателями следующих положений:

1. Воспитанник есть член окружающей его жизненной среды, которая на него воздействует и на которую он сам реагирует с целью достичь чувственных или духовных выгод и избежать материального или духовного вреда.

2. Врожденные рефлексy, реакции и инстинкты, которые проявляются в играх ребенка, в этом естественном и успешном самообучении, должны стать основой и исходным пунктом всего воспитания. Это биологическая сторона воспитания.

3. Воспитание должно, таким образом, воздействовать на врожденные и приобретенные реакции, чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики, этики и религии. Это социологическая сторона воспитания. Развитие есть процесс реакций и их органов. Воспитание есть поэтому развитие, руководимое сообразно требованиям общежития или культуры.

4. Задачей воспитателя является прежде всего изучение врожденных и приобретенных реакций питомца, ибо от них прежде всего зависит круг представлений и идей. В качестве реакций должны рассматриваться: рефлексy, инстинкты, произвольные и автоматические действия, привычки и навыки, возникающие путем упражнений из волевых действий. Реакции, если разобраться в

них вполне отчетливо, состоят из раздражения и движения, из впечатления и внешнего выражения; в случае рефлекса эти два момента следуют непосредственно друг за другом, в случае инстинктивного действия их связывает лишь одно-единственное представление; наконец, в случае произвольного действия соединительным звеном являются два или несколько представлений, между которыми происходит выбор, долженствующий обеспечить достижение задуманной цели; в случае автоматических действий, привычек и навыков эти промежуточные элементы снова устраняются. Воспитание воли и активности будет успешным лишь в том случае, если его исходной точкой мы изберем врожденные реакции, инстинкты. От инстинктов зависит прежде всего круг представлений, интерес и воля. Следовательно, не представления, но инстинкты являются фундаментом для воспитания интереса, чувства и воли. Точно так же для Вундта действия являются только заключительными моментами чувств и аффектов, стремящихся к моторной реакции. На основании вышеуказанных фактов биологии, анатомии и физиологии, психологии, теории познания и школьной гигиены мы приходим к основному педагогическому принципу действия.

*Питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует, основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее в свою очередь позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным или духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется.*

Каждая реакция – будь то моргание глазом, ответ на удар, ответ на вопрос или решение математической задачи – имеет в виду одну цель: наиболее выгодное приспособление к внешним обстоятельствам. В центре сознательной реакции стоит представление цели, прообраз результатов нашей деятельности. Внешнее выражение есть, следовательно, сознательное, преднамеренное приспособление к данным обстоятельствам. «Приспособление» не следует, однако, понимать в дарвинистическом смысле. Мы имеем здесь дело не с пассивным, но с активным приспособлением. Человек, следуя основному педагогическому принципу, может целесообразно приспособлять свою изобразительную деятельность, влиять в смысле совершенствования на свою душу и тело и на окружающий мир. Ибо для души и тела имеет силу следующее положение: функции и их органы совершенствуются взаимно и человек, приспособляясь целесообразно к обстоятельствам, становится господином окружающего мира и всего творения.

*8. Восприятие, переработка и изображение как части одной общей реакции*

*а) Значительность этого факта.* В высшей степени важно и с теоретической и с практической стороны постоянно иметь в виду, что в сложных реакциях восприятие, переработка и изображение выступают как частичные реакции, обладающие относительной самостоятельностью, и поэтому могут быть разделены

во времени, что не мешает им представлять единое целое с психологической и физиологической точки зрения. Что впечатление и внешнее выражение тесно связаны друг с другом, показывают нам не только рефлексy, но и все психические реакции от примитивно-чувственных до реакций высшего духовного порядка. Однако во всех сложных, во всех волевых реакциях наблюдение, переработка и изображение в свою очередь представляют из себя реакции и даже комплекс реакций. Таким образом, восприятие, переработка и выражение получают известную самостоятельность. В этом случае отдельный член общей реакции может столь сильно выдвинуться на первый план, что его связь с целым будет потеряна из виду, что и делалось до сих пор педагогами. Далее следует обратить внимание на то, что при различном материале преподавания и в зависимости от личной природы учеников и учителей может выступать на первый план то один, то другой член общей реакции и, наконец, что отдельные члены нередко могут далеко отстоять во времени друг от друга. Для детального теоретического рассмотрения рекомендуется исследовать каждую из трех фаз психической реакции отдельно. Исходя из этих оснований, мы приступаем к рассмотрению единства впечатления и выражения, поскольку оно наблюдается отдельно в процессах восприятия, духовной переработки и изображения, образует собой более или менее простую реакцию в пределах сложной общей реакции.

б) *Единство впечатления и выражения при восприятии.* Наблюдение учит нас, что за чувственными впечатлениями обычно следуют движения, хотя бы и ограничивающиеся органами чувств и их отдельными частями. Так приводятся в движение: 1) при вкусовых восприятиях главным образом мышцы языка, при обонятельных – мышцы носа и дыхательных органов, при осязании – мышцы руки, кисти, пальцев, губ и т. д., при слуховых впечатлениях – мышца, напрягающая барабанную перепонку, при зрительных восприятиях – внешние мышцы глаза, мышцы глазного века; 2) мышцы, которые вызывают движение и определяют положение головы, верхней части тела или всего тела, поскольку чувственные впечатления воспринимаются с напряжением внимания. Ощущения каждого из органов чувств ведут, следовательно, к движениям.

Чтобы побудить замкнутого по характеру ребенка к какому бы то ни было выражению, достаточно показать ему новый предмет или дать новое слуховое впечатление. Мы можем развязать язык самому робкому, самому нелюдимому из новичков, если, напр., принесем в класс какое-нибудь живое животное. Впечатление ведет также обычно к словесному выражению. Бесчисленную массу доказательств единства впечатления и выражения в области восприятия доставляют явления подражания и внушения как в жизни детей, так и в жизни взрослых – напр. моды, самые нелепые моды, вкус, «общественное мнение», дух времени и т. п.; немало этих примеров может дать и педагогика.

Все родители и учителя, внимательно наблюдавшие детей, находят, что дети показывают себя совсем в ином свете, ведут себя совсем иначе, когда они собраны в большом числе. Вид чужой силы вызывает собственную силу и укрепляет ее. Если ребенок остается одиноким, то ему недостает суггестивного импульса, исходящего из наблюдения других детей, которых он стремится превзойти. Хорошие и плохие качества окружающих раздувают имеющиеся искры

в пламя. Если отец вздумает изучать игры и поведение своего ребенка, то он найдет в нем отражение самого себя, своих манер, своего языка, своих взглядов, а также черты товарищей ребенка по играм и по школе, будь они хороши, плохи, прекрасны или отвратительны. Впечатление, восприятие или наблюдение ведет к выражению.

Бинэ и Фэрэ нашли, что давление, производимое испытуемым лицом на динамометр, было менее значительным при требовании: «жмите изо всех сил!», чем когда экспериментатор, проделывая это сам, говорил просто: «делайте то же, что я» (Гюйо). У невропатических особ вид движения вызывает само движение (Фэрэ). Мы видим отсюда, что успех внушения зависит не только от авторитета, веры в личность, послушания, не только от симпатии, определенности и уверенности речи, от голоса и жестов, но в особенности от самого действия, проделанного перед лицом, подвергающимся внушению.

Если внушить такому невропатическому субъекту, что у него не действует правая рука, он не в состоянии будет ею пошевелить. Могут быть внушены не только уверенность и способности, но и сомнение и бессилие, не только импульсы, но и задерживающие моменты <...>.

Большое теоретическое и практическое значение имеет тот мало оцениваемый педагогами факт, что во время выражения в самом несущем эту функцию органе зарождаются новые впечатления, которые, как это показывает психологический анализ обучения письму <...>, контролируют наши восприятия и побуждают к их улучшению. Желание действовать и мысленное воображаемое действие не соответствуют, таким образом, реальному действию.

С нашими выводами вполне согласуется учение Экснера, по которому одного серьезно принятого волевого решения недостаточно для правильного выполнения движения. Для производства действия необходима по большей части незаметная помощь чувственных впечатлений, как это показывает следующий пример <...>. Один рабочий получил повреждение верхней части спинного мозга. По выздоровлении у него восстановилась сила и способность к деятельности всех мускулов, однако отсутствовали ощущения движения и касания в предплечье и кисти правой руки. Поэтому с закрытыми глазами он мог лишь весьма несовершенно указывать пальцем, складывать пальцы для присяги и т. п. Это доказывает, что ощущения движения играют большую роль при выполнении движения. Они дают раздражения и восприятия, необходимые для того, чтобы мы могли продолжать движение в известном порядке ...Он мог несколько лучше производить движения кистью руки, если при этом следил за пальцами глазами. Этот случай и другие примеры показывают нам, что ощущения движения в широком смысле, обрабатываемые незаметно вниманием, необходимы для точного выполнения движения. Поэтому «действие в мыслях», о котором говорят многие педагоги, может более мешать, чем способствовать воспитанию активности. Оно легко приводит к самообману и к тому, что Песталлоцци называл «пустой болтовней».

в) *Единство впечатления и выражения при мышлении и чувствовании.* Возобновление или репродукцию восприятий называют представлениями. Такие представления, которые порождены живыми, ясными, отчетливыми вос-

приятными и готовы для выражения вовне, мы называем наглядными. С того времени как мы перестали рассматривать представления и ощущения как два различных по природе своей состояния, как фотографию и оригинал, но мыслим представление как процесс оживления сенсорных и моторных элементов первоначального восприятия, мы должны сказать: в каждом чувственном впечатлении содержатся ощущения движения, следовательно, в каждом представлении содержатся представления движения.

Представим себе достаточно живо и отчетливо большой круг или высокую башню, и мы заметим, что в большинстве случаев это вызывает у нас соответствующее движение глаз или позыв к такому движению. Представления движений, скрывающихся в представлении круга или башни, могут, таким образом, легко перейти в действительные движения. Подобные же процессы можно наблюдать при психологических экспериментах в случае так наз. преждевременных реакций. На поданный знак испытуемое лицо должно ответить, нажав кнопку электрического звонка, сказав определенное слово и т. д. И вот тут случается, что ответ следует раньше того, чем подан был знак, живое представление произвольно переходит в движение (Вундт). Что чтение мыслей есть чтение движений, соответствующих мыслям, показывают следующие примеры: на одном представлении чтения мыслей чтец мыслей ошибся и выполнил другое действие вместо задуманного. Когда это выяснилось, то человек, мысли которого должны были отгадываться, воскликнул: «Это я ошибся, я позабыл действие, которое было условлено, и думал о других вещах» (Жанэ). На одном представлении Кумберленда, на котором я присутствовал, одно лицо представило себе лебедя; ясновидящий нарисовал его на доске и притом, как говорил задумавший, в том порядке, в котором он представлял себе части тела лебедя. Под конец испытуемый вспомнил глаз птицы, и он тотчас же был пририсован чтецом мыслей.

Люди падают в пропасть благодаря слишком живому и сопровождаемому страхом представлению падения. Другие наносят себе порезы бритвой только благодаря страху порезаться. Люди, которые учатся кататься на велосипеде, наезжают как раз на тех лиц, на которых они опасались наехать. Живое представление движения переходит в этих случаях в движение. Передача мыслей языком звуков и жестов есть передача путем соответствующих движений. Многие лица скорее всего рассказывают именно то, что в их собственном интересе следовало бы держать в тайне. Когда газеты сообщают о преступлениях и скандальных процессах, то у некоторых людей они вызывают столь интенсивные представления, что последние переходят в действия. Такое же влияние оказывают известные продукты бульварной детской литературы, о чем мы достаточно хорошо знаем из газет. Примером может послужить следующая газетная выдержка (1911 г.): «Ольмюц, 27 февраля в соседнем местечке повесились два ученика народной школы из страха быть наказанными за лакомство. При них найден уголовный роман, обложка которого изображает двух повесившихся мальчиков».

Что репродуцированные восприятия, т. е. представления, стремятся перейти в действия или на самом деле достигают того, нам показывают наблюдения над лошадью господина фон Остена – знаменитым «умным Гансом», произведенные психологом Пфунгстом. Эта лошадь выучилась распознавать мель-

чайшие выразительные движения, в особенности движения головы у лица, задающего вопрос, и реагировать на них соответствующим образом. При легком наклонении головы, напр., лошадь начинала выстукивать (считать), при поднятии же головы останавливалась. Что выразительные движения человека, ставящего вопрос, играли главную роль в успехах умного Ганса, Пфунгст неоспоримо доказывает следующими опытами:

1. Лошадь не могла отвечать, если она не видела человека, задающего вопрос, или если тот сам не знал ответа и, следовательно, не производил выражающих движений или, наконец, если задающий вопросы человек подавлял эти движения.

2. В целом ряде психологических экспериментов Пфунгсту удалось разыграть роль умного Ганса, т. е. давать правильный ответ, основываясь лишь на минимальных движениях лица, ставящего вопрос, причем задача не говорилась, но испытуемому лишь предлагалось сосредоточить на ней все внимание. Движения головы испытуемого лица регистрировались графическим способом, и полученная кривая давала наглядную картину степени внимательности. Движения головы были в среднем величиной в 1 миллим. Можно предположить, что сетчатая оболочка глаза лошади построена таким образом, что она отчетливее, чем у человека, воспринимает мельчайшие движения. Итак, экспериментальным путем доказано, что мышление и представление, не сопровождающиеся речью, ведут к выразительным движениям.

Моторные процессы играют, однако, роль не только в случае конкретных, но также в случае абстрактных представлений, в случае мышления понятиями. Понятие человек, собака и т. д. стремится в представлении принять конкретную форму, перейти в представление определенного человека или собаки, определенного вида, величины, окраски. Чем, однако, абстрактнее понятие, тем более отступает на задний план конкретный образ, и, наконец, нами удерживается вполне отчетливо лишь его обозначение – слово.

Теперь мы знаем, что все движения, все зрительные и слуховые впечатления и впечатления от слов содержат в себе ощущения движения. Слова поэтому, как бы их ни представлять, всегда содержат в себе моторные элементы; их мы находим и в абстрактных понятиях, которые замещаются главным образом словами.

То обстоятельство, что моторные элементы в представлениях абстрактных понятий выражены весьма слабо и лишены живости, объясняет нам, почему абстрактное мышление столь трудно, утомительно и для некоторых людей вовсе невозможно (Рибо). Живость ощущений и представлений, необходимая для мышления и в особенности для комбинирующего мышления художника, скульптора, поэта, исследователя, ремесленника да и для каждого человека в обыденной жизни, недостаточно оценивалась до сих пор психологами. Еще менее, однако, признавалось громадное значение этих свойств ощущения и представления со стороны педагогов. Поэтому с педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что живость ощущений и представлений обуславливается содержащимися незамеченными ощущениями и представлениями движения.

Наши рассуждения ставят перед педагогами вопрос: не существуют ли взаимодействия между ощущением и представлением, с одной стороны, и го-



товностью к выражению, а также движением – с другой, и каково это взаимодействие? Достаточно лишь поставить этот вопрос, чтобы всякий увидел, какое он имеет громадное педагогическое значение.

В последнее время французские исследователи, и в особенности Фэрэ, изучили этот вопрос с психологической точки зрения при помощи динамометра и плетисмографа; их натолкнуло на эти исследования наблюдение естествоиспытателей, по которому мускульная сила дикарей при сравнении оказывается меньшей, чем у людей культурных... Исследования показали, что моментальное напряжение сил художника и человека умственного труда может быть большим, чем у рабочего, занятого физическим трудом, и у интеллигентной женщины оно больше, чем у менее интеллигентной, и что вообще моментальная энергия стоит в связи с привычкой к умственной деятельности. Исходя из нашего изложения роли моторных элементов в ощущениях и представлениях, мы ставим с педагогической точки зрения следующий вопрос: какое влияние оказывают ощущения и представления на протекающие одновременно моторные процессы на силу и движения? и стремимся ответить на этот вопрос с помощью экспериментальных исследований Фэрэ: *Sensation et Mouvement*. Из его опытов мы выбираем следующие:

1. Одна невропатическая особа при одном лишь виде движения, напр. сгибания руки, ощущает через несколько минут движение собственной руки, а вслед за тем ее рука сама начинает производить движение. Всем известно, что если неоднократно повторить перед ребенком какое-нибудь простое движение, напр. поднимание руки, сжимание пальцев и т. п., то ребенок начинает производить те же самые движения. Прежде чем это движение началось, сила возрастает на треть или наполовину и объем руки увеличивается благодаря повысившемуся притоку крови. На основании этих фактов Фэрэ заключает, что с интенсивностью, лучше сказать с живостью представления, какого-либо движения возрастает энергия, с которой производится это движение. С этим вполне согласуется следующий факт.

2. Энергия движения здорового человека, действующего по данному приказанию, выражается динамометрическим числом от 25 до 26, под влиянием же напряженного внимания она возрастает до 40. Этому соответствует общеизвестный факт, что под влиянием внимания сокращается время реакции.

3. Под влиянием умственной работы первоначальная динамометрическая сила руки возрастает при напряжении внимания на четверть. Подъем энергии продолжается лишь несколько минут после того, как прекратилась умственная работа.

4. Слуховые ощущения влияют на моторные процессы. Чем больше размер и число колебаний данного тона, тем выше моментальная энергия. Веселая музыкальная вещь увеличивает, а печальная уменьшает энергию. Музыка действует, следовательно, не только благодаря ритму, но и через отдельные тона.

5. Красочные ощущения увеличивают моментальную силу и притом в соответствии со спектральной градацией, так что красный цвет порождает вдвое больше энергии, чем голубой.

6. Вид движения увеличивает энергию. Лица, которые не знают, движется или находится в покое кружащийся окрашенный диск, сообщают, что вид его производит впечатления, отличающиеся особой интенсивностью (90), поза и выражение лица испытуемого субъекта меняются и принимают в конце концов выражение полного удовлетворения. Из этого следует, что движение не только напрягает какой-нибудь один мускул, но более или менее приводит в движение все тело; каждый учитель, имевший дело с маленькими детьми, знает, что при письме у них приходят в движение почти все мускулы.

7. Обонятельные и вкусовые ощущения влияют точно так же на моторные процессы; итак, в общем можно сказать, что приятные впечатления переходят в чувство силы, а неприятные – в ощущение бессилия <...>.

На основании всех вышеприведенных фактов мы можем высказать следующее положение, касающееся в особенности ребенка и потому имеющее громадное значение для воспитательного обучения:

*Каждое восприятие содержит в себе ощущения движения, повышает энергию, увеличивает интерес, дает импульс к выразительным действиям и нередко в них переходит. Точно так же каждое представление содержит в себе моторный элемент, сообщающий ему живость; каждое представление может перейти в движение и при достаточной интенсивности действительно в него переходит.*

Ясно, что эти факты являются подтверждением основного педагогического принципа.

Теперь возникает обратный вопрос: какое влияние оказывают движения на ощущения и представления? Наблюдается ли здесь обратное взаимодействие? И для решения этого вопроса мы снова имеем в распоряжении наблюдения и исследования Фэрэ, а также другие факты. Укажем на следующие.

Многие люди приводят себя в движение, когда им нужно концентрировать на чем-нибудь свои духовные силы. Мускульная деятельность часто увеличивает психическое возбуждение у чувствительных детей, у взрослых, у душевных больных; лучшее средство против этого – спокойное лежание в кровати.

Опыты показывают, что у некоторых лиц можно путем внушения вызвать состояние «моторной афазии». Эта неспособность к речи пропадала, как только у испытуемого приводили в движение правую руку. Так как представления движения, необходимых для речи, и представления движения руки локализованы в соседних центрах левой стороны коры большого мозга, то следует предположить, что возбуждение одного центра распространяется на соседние и затем на весь мозг, согласно Бэновскому «Law of Diffusion» (закон диффузии). Пассивные движения оказывают то же влияние, что и активные.

Известно также наблюдение, что многие люди приводят в движение руки, если они хотят вспомнить позабытое слово. Когда мы читаем мысли другого на его лице, то мы незаметно подражаем его мимике и тем пробуждаем в себе соответствующие мысли. Если данный субъект восприимчив к такого рода влиянию, то он легко может внушить себе известные мысли и чувства <...>.

Все живые восприятия и представления содержат моторные элементы, истекающие от употребления органов чувств. Все они носят двусторонний

характер: впечатление – выражение. Наглядные представления являются комплексами различных сенсорных и моторных элементов; поэтому преподавание должно направлять деятельность органов чувств ученика таким образом, чтобы не только сенсорные, но и моторные ощущения отчетливо воспринимались бы и комбинировались бы в надлежащем порядке.

Общеизвестен и может наблюдаться каждым тот факт, что чувства, сопровождающие восприятия и представления, излучаются по направлению к мускулам, переходя в движения, называемые мимикой, жестами и обыкновенно трактуемые в учебниках психологии как «выразительные движения». Однако чувства отражаются и влияют не только на внешние органы, но и на внутренние мускулы органов дыхания, пищеварения, сердца и кровеносных сосудов вообще и этим обуславливают в хорошую или дурную сторону обмен веществ и состояние здоровья. Следовательно, отношения педагогов и учеников нужно оценивать по тому, преобладают ли в них радость и веселье или страх и боязнь. Школа действия внесет в преподавание дух жизни и общности, она стремится пойти навстречу всему разнообразию реакций и дать место всему богатству инстинктов. Таким образом, с жизнью, с действием в школу проникают веселье и здоровье.

Если показать детям ряд картин, изображающих человеческие лица, каждое с особой отчетливой мимикой, то мы сможем наблюдать, как выражение лиц у детей меняется, приближаясь к тому, которое они видят на картине. Да и стоит самому начать рассматривать картину, изображающую смех, чтобы почувствовать, как мускулы лица переменяют свое место и напрягаются, вызывая состояние смеха. Мы должны поэтому предположить, что выразительные движения в состоянии пробудить и усилить соответствующие им чувства. Особенно отчетливо это отношение проявляется в гипнотическом состоянии каталепсии и в экспериментальных исследованиях, производимых Р.Шульце над целыми школьными классами. По учению психологов <...>, эти движения играют важную роль при «вчувствовании» (Einfühlung) и при эстетическом наслаждении <...>.

2) *Единство впечатления и выражения при изображении.* <...> производили статистические исследования относительно любимых и нелюбимых школьных предметов <...>.

При последних исследованиях <...>, распространявшихся на 6248 мальчиков и девочек в возрасте от 9 до 15 лет, обучавшихся в народных школах города Киля, школьникам были розданы листочки, на которых были напечатаны названия учебных предметов. После того как листочки эти были прочитаны и дети получили краткое наставление, им была предложена задача поставить рядом с названием нелюбимого предмета 0, а рядом с названием самого любимого 1, а рядом с теми, которые стоят на втором и третьем месте, соответственно цифры 2 и 3.

Все исследования единогласно свидетельствуют, что предметы изобразительно-формального преподавания: гимнастика, рукоделие, счет, рисование, письмо – пользуются предпочтением и ни один из так называемых главных предметов не принадлежит к числу любимых. Относительно результатов, отклоняющихся от этого наблюдения, следует заметить, что излюбленность какого-либо предмета также существенно обуславливается методом и способом преподавания, далее внушением и практическими соображениями, которыми в

особенности руководятся старшие ученики. Согласно нашим наблюдениям нельзя сомневаться в том, что когда основанное на наблюдении вещественное преподавание будет выполнено и завершено присоединением изобразительной деятельности, оно много выиграет во мнении детей. На чем же основывается такая преимущественная любовь к изобразительной деятельности? В. Штерн отвечает: «Если за последние годы часто утверждалось (например, Лаем и др.), что не восприятие, схватывание и внутренняя переработка составляет первоначальную форму психического существования, а, наоборот, превращение впечатлений во внешние моторные процессы, то наша статистика доказывает правильность этого утверждения».

Сотни наблюдений из школьной практики доказали мне, что во многих случаях, когда мы имеем дело с вполне правильным словесным изложением, представления и обработка их могут быть, несмотря на это, недостаточны и ложны; и только художественное, телесное, пантомимическое, драматическое или счетное изображение вскрывает ошибку, вносит поправку, освещает непонятно.

Поправки в черновиках ученических сочинений, в трактатах ученых, в произведениях поэтов, изменения в набросках художника, в рукописи композитора, в проектах скульптора показывают нам, что обработка представлений, которой мы удовлетворились бы, не будь надобности во внешнем выражении, оставляла желать многого в смысле ясности, отчетливости и других свойств. Если изображение, не представляющее больших технических затруднений, исправляется и улучшается, то это показывает, что изобразительная деятельность влияет на содержание изображаемого, на духовный прообраз того, что мы стремимся создать в смысле его улучшения и большего совершенства.

Высшей ступени совершенства понятия и представления достигают, следовательно, лишь с помощью изображения. *Изображение в его внутренней духовно-творческой форме влияет, следовательно, на умственную переработку подобно тому, как эта последняя влияет на наблюдение.*

Наши исследования пластического искусства у ребенка показали – и это мы можем постоянно наблюдать на практике, – что первая попытка изобразить какую-либо вещь из пластилина, так же как и всякая другая попытка изображения, побуждает к сравнению с оригиналом, воспринимаемым чувством, к проверке своих впечатлений, к улучшенному наблюдению и переработке и к дальнейшему изображению; таким образом, ребенок непрерывно побуждается к тому, чтобы разрабатывать детали и прибавлять новые. *Изображение, следовательно, и в его внешней, чувственно-подражательной форме влияет на наблюдение и переработку в смысле их совершенствования.*

Даже в том случае, когда преподавание основано на живых, наглядных представлениях, на собственных наблюдениях, что бывает редко, когда представления переработаны самым идеальным образом и готовы к внешнему их выражению, то все же нам недостает единства и связанности представлений движения – того высшего внутреннего синтеза, который необходим, если мы должны выполнить внешнее изображение, выражающее или изображающее движение.

В состоянии абулии мускулы сохраняют способность сокращаться и автоматические движения производятся беспрепятственно; рассудок, чувство и

волевое напряжение имеются налицо, однако конечный член действия – внешнее выражение отсутствует; некоторые больные понимают сказанные, написанные и напечатанные слова, однако они вопреки всем усилиям воли не могут сами писать; наблюдение и умственная переработка налицо, однако не хватает произвольного выражения. Подобное же известно относительно некоторых других форм изобразительной деятельности. Иногда бывают поражены центры движения в осязательно-двигательном поле или соединительные пути между сенсорными и моторными следами. Если отсутствует представление движения – а такое может быть приобретено только через само движение, – то изобразительная деятельность немыслима, хотя бы человек прилагал к тому все усилия.

По всему можно заключить, что в мозгу существуют определенные пути и центры, которые служат различным формам изображения, и эти центры должны быть развиты соответствующей деятельностью. Отсюда вытекает необходимость всестороннего изобразительно-формального преподавания.

То же самое доказывает *апраксия*, патологическое состояние, при котором человек разучается употреблять предметы и не узнает их, потому что в его представлениях недостает моторных элементов. И эти моторные элементы не приобретаются учениками, если им не приходится вступать в соприкосновение с вещами, обращаться с ними, изображать их<...>.

Наконец, мы обращаем внимание на тот факт, что изобразительная деятельность есть реакция, руководимая известной целью, и что она, как показывают наши рассуждения, влияет совершенствующим образом на наблюдение.

В полном согласии с основным педагогическим принципом находятся также художественные стремления Елизаветы Дункан во Франкфурте и Жака Далькрозе в Женеве; их успехи являются доказательством правильности этого принципа. Далькрозе стремится воспитать выразительность всего тела на основании музыкальных ритмов и, следовательно, с формальной стороны дать то, что мы в нашем органическом учебном плане обозначили как телесное выражение. Музыка путем танца, связанного с движением рук и тела, находит себе внешнее выражение. Исходя из музыки, он ищет «заложенные в теле ритмы» и при помощи повторения запечатлевает их до степени автоматизма. Они, как сохранившиеся в памяти образы, т. е. как представления движения в нашем смысле, должны выкристаллизовываться в сознании в различных степенях силы и прочности <...>.

Заслуживающую внимания попытку подойти к проблеме «Речь, пение и положение тела» (1910) сделал недавно доктор Руц на основании систематических, статистических и экспериментальных наблюдений. Он в общем нашел следующее. Если кто-нибудь хочет пропеть музыкальную вещь или сказать стихотворение, то он должен прежде всего в него «вчувствоваться». В результате человек принимает определенное «положение», при котором поэтическое произведение может быть лучше всего передано. Каждый человек дает мускулам туловища определенное положение, причем голос получает особый звук и особый оттенок благодаря особым движениям мускулов голосового аппарата. Настроение находит себе выражение не только в мускулах лица, но также и в мускулах туловища. Так же как для выражения лица существует небольшое число основных типов, так же точно туловище способно выражать лишь не-

сколько основных настроений. Здесь можно различать три типа. Первый характеризуется расширением грудной полости (торака) и одновременным сужением брюшной полости, третий характеризуется вытягиванием туловища в сторону и одновременным его удлинением. Каждое данное место поэтического произведения (в поэзии и прозе) приобретает свою естественную силу только при одном из типов положения тела и при одном оттенке голоса: надлежащее положение тела достигает только благодаря проникновению в характер данного художественного произведения, что дается лишь чувством. Все зависит от порядка, в каком следуют друг за другом звуки или слова, давая этим выражение настроению; этот порядок влияет на ритм, темп, величину интервалов, силу и мелодию речи. Каждому типу чувства соответствует свой тип выражения в ритме, положении тела, высоте тона. К трем выше приведенным типам принадлежат, по Руцу, следующие поэты, музыканты и писатели:

1 тип (мелодичное равномерное течение речи, однообразный ритм, отчетливое расчленение мелодии, подъем и переход к более быстрому темпу: Гёте, Наполеон I, Цезарь, Кернер, Моцарт, Шуберт, Гайдн, Верди, Беллини, Масканьи.

2 тип (избегает быстрого темпа, расчлененные ряды): Шиллер, Уланд, Бетховен, Шуман, Вебер, Зигфрид, Вагнер.

3 тип (разнообразные ритмы, неравномерное расчленение, большие и маленькие интервалы, большие различия в силе): Руссо, Гейне, Ленау, Гомер, Демосфен, Эврипид, Бах, Глюк, Рихард Вагнер, Лист.

Мы делаем отсюда вывод, стоящий в полном согласии с основным педагогическим принципом: учитель, который сумеет исполнить музыкальное или поэтическое произведение в соответствующем ему тоне и приняв надлежащее положение, будет иметь успех у слушающих его учеников; он зародит в них те же настроения, что выразится также и в положении их тела. Мы выставяем общее требование: преподавание должно последовательно дополнять наблюдение и переработку изображением, которое может заключаться в действии или в задержке действия. Теория и практика преподавания должны разработать не только пути к всестороннему изучению формы на основе изображения; обе эти ветви должны сообразно основному педагогическому принципу действия быть в тесном взаимодействии, создавая основу для преобразования, обновления и оживления всего преподавания. Что основной педагогический принцип приложим также к области высшей духовной деятельности, об этом свидетельствуют художники и философы <...>.

Подобные же суждения мы можем встретить у Гёте и Шиллера, у Френсена и Отто Эрнста, у скульптора Гильдебрандта, у Дарвина и других. Кроче пишет в своей книге «Эстетика как наука выражения» (Лейпциг, 1905): «Каждое истинное восприятие или представление есть в то же время выражение». Далее: «Интуитивная деятельность является постольку же познавательной, постольку выражающей». Де Санктис доказывает, что «мимика чувств постепенно путем сужения переходит в мимику мыслей» <...>. И задержка движения есть тоже выражение.

Шопенгауэр, обладавший в высшей степени богатым естественнонаучным образованием, не знал понятия реакции в нашем смысле и обозначал все

формы реакций как волю в убеждении, что «все наше тело есть не что иное, как объективированная воля» <...>. И в самом деле, современная наука доказала, что человеческое тело есть сенсорно-моторный аппарат, состоящий из множества частичных чувствительно-двигательных аппаратов. Всестороннее развитие выражений есть одухотворение тела.

Гёте до самой своей смерти занимался проблемой изображения. Еще в 1809 г. он сказал: «Мы вообще говорим слишком много; мы должны были бы меньше говорить и больше изображать». В 1816 г. он превозносил значение изобразительной деятельности для людей, лишенных таланта: «Она развивает и принуждает к внимательности, а это высшая из способностей и добродетелей» (В. Бодэ. Письма Гёте). Точно так же ему было знакомо обратное действие изображения на наблюдение и переработку. За три дня до смерти он писал, совершенно в духе наших рассуждений, в своем последнем письме, адресованном Гумбольдту: «Животные, как говорили древние, поучаются через свои органы. Я прибавлю: люди точно так же, однако они имеют то преимущество, что могут в свою очередь поучать органы».

И то, что Гёте говорит в «Вильгельме Мейстере» о взрослом человеке, напоминает нашего питомца, окруженного жизненной средой, влияние которой он испытывает и которую в свою очередь творчески изменяет. Вот слова поэта: «Весь мир лежит перед нами, как большая каменоломня перед строителем, который лишь тогда заслуживает этого имени, когда он из случайных природных масс создает с величайшей экономией, целесообразностью и прочностью образ, зародившийся в его душе. Все вне нас, можно даже, пожалуй, сказать, все в нас есть стихия; однако в глубине человека заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим, не воплотим это вне нас тем или иным способом».

Достаточно сравнить с этими словами основную мысль настоящей книги, обоснованную психологически и социологически, чтобы найти идущее до деталей сходство. В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность. Благодаря действию развиваются его физические и духовные силы. Ребенок поступает в школу, и то первое естественное и бессознательное развитие претерпевает внезапный и долгий перерыв, который слишком часто приносит на всю жизнь вред его физическим и духовным функциям. С 6 и до 14 или даже до 19 лет ученик в силу предписания закона подвергается одностороннему пассивному, противоестественному книжному и сидячему обучению, которое незнакомо с принципом действия, которое ежедневно, если оставить в стороне свободные дни, принуждает ученика к долгим часам пассивного восприятия и неподвижного сидения в школе и за домашней работой и нередко отталкивает непомерным количеством предлагаемого материала, которого положительно не вмещает человеческая память. Стоит лишь вспомнить нарушенный обмен веществ, с одной стороны, и толстые учебники религии, истории, словесности, грамматики всевозможных языков, географии, физики, зоологии, ботаники, минералогии, химии, с другой – бесчисленные множества названий чисел и других частных, которые делают честь специали-

сту, но, однако, не имеют ничего общего с воспринимающим преподаванием и с закладыванием основ мирозерцания, частностей, которые вносят сумбур в детский ум, душат материалом свободную деятельность, не оставляют времени для свободной переработки и изображения и вызывают чрезмерное и противоестественное развитие воспринимающих функций и органов за счет перерабатывающих и творчески изображающих. Итак, понятно, почему наше школьное обучение оказывает столь пагубное влияние на душу и тело. До 70% школьников средних школ страдают, как мы уже знаем, школьными болезнями, а исследование 1904 года, коснувшееся 52 640 юношей, имеющих право отбывать воинскую повинность вольноопределяющимися, дало тот результат, что негодность к службе возрастает вместе с числом лет, проведенных в школе. Наиболее неблагоприятные цифры дают гимназии, наиболее благоприятные сельскохозяйственные школы и учительские семинарии. 75% всех непригодных к службе страдают общей слабостью, недостатками зрения, болезнями легких, у гимназистов легочные заболевания стоят на первом месте. 71% немецких студентов и только 14% английских и 10% американских страдают близорукостью.

Только одна часть учеников может приспособиться к нашей пассивной книжкой школе учения; другая часть остается индифферентной или ожесточается, становится строптивой и стремится обмануть учителя всевозможными средствами, в то время как известно, что в английских школах нечестность презирается самими учениками. И люди, которые впоследствии в жизни играли выдающуюся роль, часто не заслуживали признания в школе и трактовались учителями как посредственные и плохие ученики. Если же, однако, наше школьное преподавание в такой степени пагубно влияет на физическое и духовное развитие, то его следует обвинить публично и не снимать обвинения до тех пор, пока власти не произведут серьезных преобразований. Последние возможны лишь в том случае, когда основной педагогический принцип действия получит всестороннее и полное осуществление, когда все виды изобразительной деятельности: моделирование как телесное изображение вообще, производство опытов, уход за растениями и животными, рисование и писание красками, математическое изображение, изображение словесное и драматическое, игры, танцы, гимнастика и формы общения с людьми – будут использованы в тесной связи с вещественным преподаванием, опирающимся на наблюдение, и, таким образом, впечатление и переработка будут завершаться выражением. Всесторонняя изобразительная деятельность, будучи введена в преподавание, даст возможность двигаться и изменять положение тела, даст работу также и более крупным мускулам, будет способствовать дыханию, кровообращению, пищеварению и тем самым общему обмену веществ, поставит на место вызывающих близорукость букв самые предметы и тем устраним главнейшие причины школьных болезней.

Из всего этого следует, что великий художник жизни Гёте был прав, когда он сказал:

«All dein Streben sei's in Liebe,

All dein Leben sei die Tat»

(«Пусть все стремления твои будут проникнуты любовью,

Пусть вся твоя жизнь будет действием»).



*Лай В. А. Школа действия. Реформа школы требованием природы и культуры. – СПб.: Изд-во «Школа и жизнь», 1914. – С. 7-9, 53-79.*

#### **Библиография работ Лая В. на русском языке**

1. Экспериментальная дидактика (с подробным изложением учения о мускульном чувстве и воле). – СПб., 1905. (2-е издание: СПб., 1910; 3-е издание: СПб., 1914.)
2. Экспериментальная педагогика. – М., 1910. (2-е издание: М., 1912.)
3. Методика естественно-исторического преподавания. – СПб., 1914.
4. Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. – СПб., 1914.
5. Руководство к первоначальному обучению арифметике, основанное на результатах дидактических опытов. – М., 1916.
6. Первый год обучения арифметике. – М., 1923.
7. Экспериментальная педагогика. – М., 1927.

## Хелен Пархерст (1887-1973)



Хелен Пархерст – американский педагог, основатель метода Дальтон-план, школы Дальтон. Родилась в городке Дюранд (штат Висконсин). В 1907 году окончила Колледж учителей штата Висконсин, училась в университетах Рима и Мюнхена, а также в школе М. Монтессори. В 1943 году получила степень магистра в Йельском университете.

В начале 20 века Х.Пархерст создала Дальтон-план (Dalton Plan), систему индивидуализированного обучения. Педагог, изучив положение дел в школах, пришла к заключению о том, что в них осуществляется обучение, подавляющее естественное желание детей свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы, играть. Поэтому она поставила своей задачей найти новые подходы организации жизнедеятельности детей в образовательном процессе. Х. Пархерст разработала Дальтоновский Лабораторный План, имеющий своей целью научить детей жить в социуме, развивать ум, тело и дух. В основе этой системы обучения три принципа: свобода, самостоятельность, сотрудничество, выражающие собой общий принцип гуманизма.

Принцип свободы реализуется в праве выбора учеником предмета, темы, партнера, источников знаний, темпа, форм и способов работы. При этом содержание учебного предмета в основном определяется учебным планом. Свобода сочетается с ответственностью: ученик осуществляет свободное обучение, самоконтроль, взаимоконтроль, но окончательно уровень достижений оценивает учитель по каждому свободно выполненному заданию. Каждый ученик индивидуально отчитывается перед учителем.

Принцип самостоятельности предполагает выбор учеником уровня самостоятельности своей познавательной деятельности и маршрута своего развития, самостоятельность действий принятия решения и ответственности за свой выбор.

Принцип сотрудничества предполагает, что ученик участвует в следующих формах учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, парной, в малой группе. Он имеет право обращаться за помощью к учащимся, родителям, учителю, не боясь признать, что чего-то не знает. Помощь состоит в том, чтобы указать, где и как искать ответ на вопрос. Сотрудничество учит уважать другого человека, уметь его выслушать, понять, найти с ним контакт, принимать совместные решения, доверять друг другу, помогать другим, отвечать за работу в группе.

Все эти исходные позиции философии рассматриваемой технологии реализуются через Дальтон-план, включающий в себя задания, лабораторию и «дом».

Задания составляют содержательную основу Дальтон-плана. Они должны носить творческий характер. В каждом задании определяется задача (проблема), а сами задания формулируются на уровневой основе. Могут быть задания исследовательского характера с постановкой эксперимента, разработкой проекта и т. д. Задания могут ограничиваться учебной программой или выходить за ее рамки. Выполнение задания не только проверяется учителем индивидуально у каждого ученика, но и дается проверочная работа для всех. Именно через выполнение системы заданий осуществляется, прежде всего, индивидуальное развитие ученика.

Когда Х. Паркхерст разрабатывала Дальтон-план, то она предлагала разделить весь учебный материал по предмету на четыре части (по количеству учебных четвертей), затем каждую часть – на количество месяцев в четверти и затем – на количество недель. И это было основой для определения заданий на день, неделю, месяц. Однако это все же формальный подход. Опыт действительно показал в последующем, что основой деления должны быть логически завершенные части учебной программы.

Лаборатория – это время в расписании ученика, отведенное для самостоятельной работы над заданием, а также для участия в учебных занятиях.

«Дом» – это условия, приближенные к домашней свободе: наличие места, где ученику комфортно работать; свобода выбора с кем выполнять работу; наличие группы консультантов и т. д.

При организации работы по Дальтон-плану учащиеся не связывались общей классной деятельностью, им предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего рабочего времени. Годовой объем учебного материала разбивался на месячные «подряды», которые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале учебного года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт») о самостоятельной проработке определённого задания в намеченный срок. Учащиеся работали в отдельных предметных кабинетах-лабораториях (отсюда и другое название Дальтон-плана – лабораторный план), где могли получить консультацию учителя-предметника. Учёт работы осуществлялся при помощи сложной системы учётных карточек. Разделение учащихся по классам сохранялось, однако использовалось для решения обособ-

ленных от основного учебного процесса организационных задач. Лаборатории могут проводиться в форме Дальтон-часа, Дальтон-дня. Дальтон-недели.

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности, развивал инициативу, побуждал к поиску рациональных методов работы и вырабатывал чувство ответственности за выполнение задания в соответствии с принятыми на себя обязательствами.

В 1920-е годы в советской школе предпринимались попытки модифицировать Дальтон-план: преодолеть его крайнюю индивидуалистичность; связать с коллективной работой учащихся, сочетая его с методом проектов. Эти попытки нашли выражение в форме бригадно-лабораторного метода обучения. Сейчас подобные школы распространены в США, Голландии и ряде других странах.

## **Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану**

### *История Дальтоновского лабораторного плана*

Сегодня самое значение слова «образование» совершенно изменилось. На образование перестали смотреть как на какую-то цель в себе, – не каждого отдельного индивидуума, раньше стремившегося к образованию, теперь приходится, может быть 50 желающих учиться. Требование образования стало настолько всеобщим, что ничтожное меньшинство, остающееся к нему по-прежнему равнодушным, почти не идёт в счёт.

В школах и колледжах, переполненных учащимися, перед педагогами встают новые проблемы, как в умственном, так и материальном отношении. Требование образования не только исходит из гораздо более широкого круга лиц, но и самый характер требуемого образования теперь совсем иной. В прежнее время учащийся шёл в школу, чтобы получить там, что школа может ему предложить; теперь направляется в школу для удовлетворения определённой потребности саморазвития. Он совсем не намерен воспринимать то, что ему предложит преподаватель. Шаблон образования, который годился для прежних поколений учащихся, не удовлетворяет современных стремлений к знанию <...> (с. 4-5).

Ответ школы, что она даёт детям «опыт», становится понятным лишь когда слово «опыт» разъяснено <...>. В наше время мы не можем расточать человеческие силы и возможности. Мы должны найти пути развития и усиления прирождённых способностей каждого среднего мальчика, пока он ещё ребёнок, пока он ещё не вступил в борьбу за жизнь и преуспевание в жизни. Мы должны создать условия, в которых каждая «средняя» девочка сможет не только развивать свои умственные способности, но и жить, как член общества.

Чтобы освоиться с этими двумя видами опыта, когда мы ещё не созрели, требуются подходящие условия, подходящая среда (с. 6).

В деле воспитания и обучения мы страдаем какой-то странной слепотой по отношению конечных целей и методов. Плохо воспитание, если оно ведёт к образованию привычки к лени, небрежности, неуспеху вместо того, чтобы приучить к работе, основательности, достижению намеченных целей. Всякая религия или социальный институт плохи, если они развивают легковерие, неискренность, слепое подчинение авторитетам вместо того, чтобы делать людей независимыми, искренними, непредубеждёнными, готовыми исследовать истину и судить самостоятельно.

Это маячные огни, указывающие, куда должно направляться воспитание и обучение. По влиянию на детей можно судить о педагогической системе. Делает ли педагогическая система детей активными, искренними, независимыми, непредубеждёнными?

На этот вопрос пока можно ответить отрицательно. Но это не значит, что перечисленные качества развиваются лишь при полном отказе от ознакомления детей с культурными ценностями, на что до сих пор были направлены все усилия педагогов. Вполне возможно возбудить в молодёжи уважение к науке и желание приобщиться к культуре и в то же время воспитывать её в духе мораль-

ных основ... Ребёнок должен получить какое-то подкрепление, чтобы справляться с проблемами детства прежде, чем перед ним встанут проблемы юности и зрелости. И на это он будет способен лишь в том случае, если воспитательные методы дадут ему достаточно свободы и ответственности, т. е. позволят ему самому разобраться в своих затруднениях и самому их разрешить. Это и будет его собственным опытом. Без собственного опыта не может быть речи о формировании характера, а отсутствие характера само собой разумеет возможность справиться с какой бы то ни было проблемой в каком бы то ни было возрасте. Ребёнок, подавленный правилами и предписаниями нашей педагогической системы никогда не становится лицом к лицу с реальным переживанием в какой бы то ни было форме. Он не учится справляться ни с собственными трудностями, ни с затруднениями, из общения с товарищами.

Ценность личного опыта для взрослого и для ребёнка чрезвычайно велика. Это наилучшее испытание моральных и интеллектуальных сил индивидуума.

Опыт формирует и складывает его мысли, обостряет и расширяет способность суждения и в процессе опыта приобретается одно из самых важных свойств человека-самодисциплина, поскольку индивидуум входит в известные отношения с другими индивидуумами (с. 8-9).

Книга Эдварда Свифта заставила меня принять твёрдое решение при первой же возможности стать свободным человеком в педагогике, с достаточным досугом для экспериментирования и исследования новых путей.

Через три года мне удалось реализовать эту мечту: для детей в возрасте от 8 до 12 лет я составила план работы в первой «педагогической лаборатории» <...>. Из опасения, что меня признают революционеркой, объявившей войну священным традициям, в школе я ни с кем не говорила о новом методе. Но вне школы я всё же познакомила с моим планом избранную группу учителей.

С самого начала лабораторный план <...> имел в виду полную реорганизацию школьной жизни. По моей мысли, вместо сложного и тяжеловесного механизма современной школы, должна была быть налажена гораздо более простая школьная организация, при которой с одной стороны ученики получили бы больше свободы и создались бы условия лучше приспособленные к различным частям учебного курса, а с другой – каждый учитель (инструктор) стал бы специалистом в той или иной области. Помимо всего, мне хотелось уравнивать индивидуальные трудности отдельных учеников и дать одинаковую возможность продвижения вперёд способным и медленным ученикам. В 1913 году мы настолько наладили работу по Лабораторному Плану, что частично устранили расписание; совершенно же освободиться от расписания удалось лишь к 1915 году. Нам пришлось начать с организации учащихся в группы, свободно выбирающие лаборатории для занятий. Это само по себе было большим новшеством, хотя дети всё ещё оставались в изолированных группах. И лишь только через 2 года мне удалось добиться взаимодействия групп <...> (с. 13-14).

Ещё ценнее оказалось то, что мне была дана возможность наблюдать развитие чужих экспериментов. В 1914 году я получила командировку в Италию, чтобы познакомиться с методом Монтессори. Позднее, в 1915 году я приняла участие в применении метода Монтессори в Калифорнии <...>.

Лишь в сентябре 1919 года, т. е. через 15 лет после моих первых шагов на поприще педагогики – мне удалось применить Лабораторный План в одной школе для мальчиков-калек <...> (с. 14-15).

Вполне допускаю, что слово «лаборатория» может некоторым показаться неподходящим, потому что с «лабораторией» связывается представление о научных опытах. Но для меня это слово полно значения, и я настаиваю на нём в надежде, что оно поможет изменить самые взгляды на педагогику, освободить её от предрассудков и отмирающих теорий, которые возникают в умах при слове «школа». Пусть школа представляется нам социологической лабораторией, где дети-экспериментаторы, а не жертвы сложной и определённо выкристаллизовавшейся системы, в созидании которой они не участвовали ни духом, ни телом. Пусть школа станет местом, где господствуют общественные отношения, как и в самой жизни <...>.

Из Дальтона мы начали освоение новых мест <...>. Была основана частная школа «Children's University school», она должна была показать, что Дальтоновский план может влить в педагогику новую жизнь-сделать её живой водой, способной вызывать и поддерживать интерес учеников к их работе (с. 17).

### *Принципиальное обоснование Плана*

Старая школа является проводником культуры («готового опыта»), тогда как новый тип школы ставит во главу угла личный опыт. Дальтоновский Лабораторный План намечает путь, примиряющий эти оба течения, и помогает осуществлять задачи старой и новой школы.

Ознакомление с культурными достижениями-одна из форм опыта и, как таковая, является существенным элементом самой жизни, которую не может игнорировать школа. Но всё это возможно лишь тогда, когда школа, как целое, будет реорганизована и сможет функционировать в качестве общественной единицы-общества, главной особенностью которого явится свобода развития каждого индивидуума.

Идеальная форма свободы-не распушенность и ещё менее того недисциплинированность. Ребёнок, который делает «всё что ему вздумается» – не свободен. Наоборот, тогда он легко превращается в эгоиста, становится рабом дурных привычек и совершенно неспособным к жизни в обществе. Для ребёнка необходимы условия, дающие выход его энергии, чтобы он рос гармонически развитым, ответственным существом, сознательно участвующим в совместной жизни с ему подобными. Дальтоновский Лабораторный План создаёт такие условия, он направляет энергию ребёнка на самостоятельную организацию его занятий и на выполнение собственных предназначений. Лабораторный план даёт ребёнку умственную и моральную свободу <...> (с. 18-19).

Свобода поэтому – первое принципиальное основание Дальтонгвского Лабораторного Плана. Ребёнку должна быть предоставлена полная свобода без перерывов заниматься каким бы то ни было предметом, который его захватил; когда он заинтересован, его умственные силы обостряются, становятся более способными справляться со всякими трудностями, возникающими в процессе работы. При новом плане нет звонков, ничто не говорит ученику, что вот

наступил час, когда надо бросить интересное занятие и перейти к другому предмету и к другому учителю <...>. Свобода-это собственный темп ребёнка. Темп кого-нибудь другого-для него рабство.

Второй принцип, лежащий в основе Дальтоновского Лабораторного Плана – кооперация или, как я предпочитаю называть это, взаимодействие в жизни групп <...> (с. 19-20).

При старой педагогической системе учащийся может жить, и большую частью живёт вне своей группы соприкасается с ней лишь тогда, когда он вместе с товарищами должен проходить по одному и тому же умственному пути, называемой школьной программой <...>. Настоящая социальная жизнь – это не просто общение между людьми-это кооперация и взаимодействие. Школа отражает социальный опыт – продукт общественной жизни – <...> если все её части или группы находятся в тех близких отношениях, в той взаимной зависимости, которая вне школы связывает вместе отдельных людей в целые народы.

Дальтоновский Лабораторный План создаёт такие условия, пользуясь которыми ученик невольно действует как член общественной группировки <...>.

Ценность жизни и общества заключается, главным образом, в том, что каждый отдельный индивидуум сознаёт, что он, как член этого общества, является соратником, ответственным перед целым и за целое (с. 20-21).

Дети, точно так же, как и взрослые учатся путём приспособления средств к поставленным целям. Что делает ученик, когда на него, как в Дальтоновском Плане возлагается ответственность за исполнение какой-то и такой-то работы? Инстинктивно он старается отыскать лучший метод для выполнения работы.

Выбрав план, он пытается действовать в соответствии с ним. Если окажется, что его схема не подходит для его цели, он бросает её и пробует что-нибудь другое. Позднее ему может показаться полезным столкнуться с товарищами, занятыми подобным же делом. Совместное обсуждение помогает ему уяснить собственные мысли и свой план действий. Законченная работа-блестящее доказательство успеха. Она включает всё, что он думал и чувствовал и пережил за время работы. Это реальный опыт. Это известное культурное приобретение в процессе индивидуального развития и коллективных взаимоотношений. Так школа становится жизнью (с. 23).

Опыты с Дальтоновским Лабораторным Планом показали, что он благотворно влияет на детей как в умственном, так и в моральном отношении. Везде, где проводился план – неурядицы прекращались, исчезал беспорядок. Сопротивление процессу обучения, порождаемое в ребёнке старым негибким школьным механизмом – постепенно слабело; более того оно сменялось активным интересом и деятельностью, поскольку ребёнок получал свободу и мог выполнять программу по-своему. Свобода и ответственная работа была главной причиной чудесного превращения.

Короче говоря задача Дальтоновского Плана-синтез. Он указывает простой и доступный подход к тому, чтобы школа, как целое, начала функционировать в качестве общественной единицы. Условия школьной жизни и работы учащихся-главные действенные факторы в окружающей их среде, а подходящая среда способствует моральному и умственному росту. И не сами по себе



выполняемые школьные задачи, а социальный опыт, связанный с ними способствует росту. Таким образом, Дальтоновский План переносит центр тяжести с предметов программы на то, как ребёнок живёт, когда выполняет работу ни как он действует, как член общества. Общая сумма этих переживаний- опытов определяет его характер и его познания (с. 28-29).

### *План на практике*

Разберём Дальтоновский Лабораторный план, как практическое мероприятие в деле воспитания и обучения <...>. Чем План не должен быть.

Дальтоновский Лабораторный план не является системой или методом, вылившемся в неподвижную форму, в которую надо укладывать учащихся поколение за поколением, чтобы на них отпечаталось определённое клеймо. Он также и не школьная программа, потому что и программа чаще всего просто машинка, с помощью которой накладываются клейма на отдельных индивидуумов, попавших в сети современной системы воспитания. Практически Лабораторный план – это метод педагогической реорганизации для примирения двух активностей-того, чему учитель учит, а ребёнок учится. При разумном применении Плана создаются условия, которые дают возможность педагогу учить, а учащемуся учиться.

Для осуществления Плана нет надобности ни уничтожать деление на классы (это-единицы организации в школе), ни отказываться от программы, как таковой. Дальтоновский Лабораторный План сохраняет и то и другое. Каждый ребёнок – член определённого класса, и для каждого класса составлена максимальная и минимальная программа. Но при начале работы, Дальтоновский План знакомит учеников со всей намечаемой работой в форме предлагаемого для выполнения «подряда». Весь школьный курс делится на отделы или программы, и ученик берёт на себя отдел, предназначенный для его класса, как подрядную работу <...>. Для каждого месяца установлена определённая программа, поэтому и подряд любого класса представляет всю месячную работу. Для удобства соединим различные части программы в 2 группы главных и второстепенных предметов: главные предметы – математика, история, естествознание, английский язык, география, иностранные языки и т. п.; второстепенные предметы – музыка, искусство, ручной труд, домоводство, рукоделие, гимнастика и т. п.

Первая группа предметов, конечно, несколько не важнее второй, но они названы главными, потому, что в большинстве школ, на основании успехов по этим предметам, детей переводят из класса в класс <...>. Ценность «второстепенных предметов» в их благотворном влиянии на детей. Эти предметы воспитывают чувство красоты и развивают способность к самопроявлению (с. 34-35).

<...> Ученику нельзя позволять продолжать работу по одному какому-нибудь главному предмету вне пределов месячной программы, пока он не закончит свой подряд по всем остальным предметам. Ученик не должен проходить более обширный курс, чем весь класс, по одному или двум предметам и отставать по другим. При таком порядке ребёнок просто ускользает от работы по предметам, в которых он слаб. Общая программа для класса поможет уча-

щелуся так организовать своё время, что большая часть его будет потрачена на борьбу с индивидуальными трудностями и слабыми пунктами.

Размер месячной программы по предмету-очень существенный вопрос для преподавателя. В хорошо составленном годичном курсе все части должны быть так сбалансированы и объединены, чтобы в месячный подряд попало не слишком мало и не слишком много материала <...>.

Что касается школьного здания, то для Дальтоновского Лабораторного Плана необходимо устройство лабораторий по одной для каждого предмета школьного курса. При нехватке педагогического персонала-два предмета могут проходить в одной лаборатории. Каждой лабораторией ведаёт инструктор-учитель-специалист по определённом предмету или предметам <...>. Лаборатория-это то место, где дети производят собственные эксперименты, где они свободно работают над своими подрядами, а не служат объектом экспериментов (с. 37-38).

*Пархерст Х. Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану. – М.: Новая Москва, 1924. – 210 с.*

#### **Библиография работ Пархерст Х. на русском языке**

1. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану. – М., 1924.

## Уильям Херд Килпатрик (1871-1965)



У.Х. Килпатрик – американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи. Образование получил в Мерсеровском университете (1891 г.) и университете Джонса Хопкинса. В 1890-х гг. начал работать школьным учителем в штате Джорджия; преподавал в Мерсеровском университете (1897-1906 гг.), в 1903-1905 гг. его президент. В 1909-1938 гг. преподаватель, профессор педагогического колледжа Колумбийского университета (Нью-Йорк).

Килпатрик – сторонник прагматистской педагогики, рассматривал школу как инструмент демократии в сфере образования. Разработанная им педагогическая система опирается на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Килпатрик отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчёркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка. Процесс обучения предлагал строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся. Призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде.

Широкую известность в США и других странах получила работа Килпатрика «Метод проектов» (1918 г.), в которой он развивал идею обучения через организацию «целевых актов». Различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы (или каких-либо интеллектуальных затруднений, которые могут являться сопутствующими и в созидательном проекте, но здесь выступают как ведущие), проект-упражнение. В 20-30-х

гг. XX в. в США в школе Е. Коллингса был осуществлен метод проектов У. Килпатрика. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В последующих работах – «Основы метода» (1925 г.), «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1926 г.), и др. – Килпатрик отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с ещё неизвестными проблемами будущего. В этом контексте противопоставлял ориентации школы на традиционные учебные предметы, не обладающие инструментальной жизненной ценностью, задачу вооружения ребёнка методами решения проблем, поиска, исследования. Учение рассматривал не как усвоение или запоминание, но как ориентацию в конкретных жизненных ситуациях. Жизнь школы, обучение и воспитание, построенные на уважении к личности, по Килпатрику, направлены не на подготовку «рабочей силы», но на включение ребёнка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановке в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии «метод проектов», система «Дальтон-план», идеи Д. Дьюи, использовались в практике многих стран мира.

## **Метод проектов.**

### **Приложение целевой установки в педагогическом процессе**

Слово «проект», быть может, – самый последний посетитель, стучащийся в двери педагогической терминологии <...> (с. 9).

Кое-какие наблюдения из моего личного опыта послужат нам, может быть, введением к более научному обсуждению вопроса. Изучая в классе теории педагогики проблему методов воспитания, я всё более убеждался в необходимости более полного, законченного объединения некоторых родственных видов педагогической практики. И я начал надеяться, что возможно найти понятие, отвечающее этой цели. Подобное удачно выраженное понятие должно было бы, как я полагал, подчеркнуть самый фактор деятельности ученика, предпочтительнее всего энергичную «от всего сердца» деятельность... Наряду с вышеизложенным должно идти и крайне важное общее положение, что воспитание есть сама жизнь, понятие, которое так нетрудно высказать и границы которого так трудно установить. Невозможно ли все эти положения включить в одно объединяющее, охватывающее их понятие? Если да, то – это было бы крупным приобретением <...> (с. 10-11).

<...> Идея, которую я искал, должна была найти воплощение в «от всего сердца» производимой, целесообразной деятельности, происходящей в известных общественных условиях, или же, в основном элементе подобной деятельности, т.е. в сердечном «целевом акте».

Вот к этом-то «целевому акту», особенно подчёркивая слово «целевой», я лично прилагаю термин «проект» <...>. Цель настоящей статьи-попытаться выяснить положение, лежащее в основании термина «проект», равно как защитить его право на определённое место в плоскости нашего педагогического мышления... Если мы при слове «проект» будем представлять себе нечто брошенное, пущенное вперёд (pro – вперёд, ject – бросать; пред-положенное, предположение), то смысл признания нашего термина выяснится определённое <...> (с. 12-13).

Целевой акт есть типичная единица достойной, идеальной жизни. Это вовсе не значит, что все цели и намерения обязательно хороши, но это значит, что достойная жизнь должна состоять из целесообразной деятельности, и не только плыть по течению. Мы презираем человека, который пассивно принимает то, что ему посылает судьба или просто случай. Мы преклоняемся перед человеком, который является господином своей судьбы, который, внимательно и осмотрительно принимая во внимание общее положение, составляет определённые, далеко хватающие задачи, кто заботливо разрабатывает и исполняет проекты, им самим созданные. Человек, сознательно привыкший регулировать свою жизнь, сообразуясь с достойными уважения социальными требованиями, будет отвечать как требованиям практической деятельности, так и требованиям нравственной ответственности. Подобный человек представляет идеал демократической гражданственности <...> (с. 15-16).

Раз мы установили, что целевой акт есть типичная черта(единица) достойной жизни демократического общества, то его следовало бы сделать и типичной чертой педагогической практики <...> (с. 17).

Более точное основание для возведение целевого акта в типичную черту обучения мы найдём в применении законов учения, которое нам становится доступным, благодаря нашему плану <...>. Каждое наше действие является реакцией на существующее положение. Та или иная реакция, предпочтительно перед другими, отвечает на данное состояние, потому что в нервной системе существуют соединения или ассоциации, связывающие стимул данного положения с данной реакцией <...>. Процесс приобретения или же изменения этих ассоциаций мы называем учением. Тщательное установление условий, при которых образуются или измеряются ассоциации, и составляет законы учения... Закон, который всего ближе нас касается в этом рассуждении,-это закон Действия: когда действует ассоциация, способная изменяться, она укрепляется или ослабевает, смотря по тому, получается ли в результате удовольствие или не-удовольствие (с.19-20).

Существуют ещё другие законы, необходимые для точного объяснения процесса учения. Место, которым мы располагаем, позволяет нам познакомить читателя только с одним ещё из этих законов, с законом «настроя», или направления, склонности <...> (с. 20).

Способность к «настрою», когда дело идёт о человеке, означает способность к настойчивому (упорному) и твёрдо направленному действию. Такое действие в порядке нашего рассуждения предполагает не только вероятное достижение объективного успеха, но также, – что самому процессу подобной работы присуще приобретение познаний, т. е. учение. Ассоциации, действие которых привело к успеху, под влиянием удовлетворения, вытекающего из него, закрепляется сильнее: как рассматриваемые в отдельности ассоциации, так и вся система ассоциаций, совместно действующих под влиянием «настроя». «Настрой», готовность, упорное, настойчивое действие, успех, удовлетворение, приобретение знания-точно, кровно связаны между собой.

Каким же образом применяет законы учения целевой акт? Мальчик напряжённо работает над бумажным змеем, который обязательно должен летать. До сих пор ему это не удавалось. Намерение его ясно. Намерение это есть не что иное, как «настрой», сознательно и с полным усилием воли направленный к цели. Как «настрой», намерение является тем внутренним побуждением, которое подбадривает мальчика перед лицом препятствий и трудностей. Это побуждение даёт готовность и необходимые внутренние ресурсы знания и мысли. Глаза и руки работают живее и проворнее. Намерение, переходя в цель, руководит мыслью мальчика, управляет выбором плана и материала, извлекает изнутри, подсказывает подходящие внушения, проверяет эти внушения их пригодностью для намеченной цели. Намерение в том смысле, что оно является целью, решает вопрос об успехе: змей обязан летать или же попытка не удаётся. Постепенно достижение успеха при исполнении второстепенных заданий приносит удовлетворение при последовательных ступенях продвижения. Удовлетворение как в частностях, так и в целом, благодаря действию второго закона

учения, закона действия, укрепляет различные ассоциации, которые, благодаря их последовательным удачам, произвели таки удачного, хорошо летающего змея. Таким образом, намерение двигательную силу, научает пользоваться внутренними (скрытыми) ресурсами, направляет работу к её заранее намеченному концу, и благодаря этому радостному успеху закрепляет в уме и воле мальчика все удачные ступени его работы, на которых каждая ступень составляет существенную (неотъемлемую) часть успеха. Воистину целевой акт способен применить законы учения.

Но этот отчёт не исчерпывает ещё влияния намерения на вытекающее из него приобретение познаний. Представьте себе, как две крайности: два мальчика заняты изготовлением бумажных змеев; один из них вкладывает в своё намерение (работу) всю свою душу, работает «от всего сердца», <...> другой работает в силу непосредственного принуждения, и смотрит на своё дело, как на очень неприятную работу (урок). Ради упрощения нашей аргументации предположите, что второй мальчик, благодаря помогающим ему указаниям учителя, делает змея, вполне тождественного с первым. Последовательные действия, которым в обоих случаях оба змея обязаны появлением, назовём в этом случае первичными (основными) реакциями. Очевидно, что в описанных нами двух случаях эти реакции частью будут сходны, частью противоположны. Сходственные стороны их составляют тот род реакций, которые мы обычно определяем и имеем право определять словом урок, задача, – это тот внешний, не поддающийся сокращению минимум, который нас в данном случае интересует. На этих уроках (задачах) мы определённо имеем право настаивать, доходя даже до наказания, если бы мы признали его необходимым. В добавлении к первичным (основным) реакциям, благодаря которым появились оба змея, изготовлению этих змеев будут сопутствовать ещё и другие реакции, не столько в смысле внешней работы, сколько в смысле внутреннего размышления и чувства. Эти дополнительные реакции могут быть разделены на «ассоциативные» и сопутствующие. Под ассоциативными реакциями мы понимаем мысли, которые в нас пробуждаются и в довольно тесной связи с первичными (основными) реакциями, с материалами, которые мы употребляем, и с целью, к которой мы стремимся. Под термином «соприсутствующий» мы понимаем те реакции, которые принимают более отдалённое участие в непосредственном изготовлении змея, из которых впоследствии вырабатываются наклонности, состояния и обобщения. Таким именно образом вырабатываются как состояние самоуважения, так и обратное, а также и относительно абстрактные идеалы, как точность (аккуратность) и изящество (чистота, опрятность). Выражения: «первичный», «ассоциативный», «соприсутствующий», мы будем применять как к вытекающему из работы приобретению знаний (учению), так и к тем реакциям, которые доставляют эти познания <...> (с. 22-24).

Что касается первичных (основных) реакций, нам достаточно будет припомнить наше рассуждение в непосредственно предыдущих строках. Фактор «настроения» включает и процесс учения. Сильный «настрой», действующий посредством удовлетворения, которое сопровождает успех, прочно и быстро укрепляет ассоциации, доставившие этот успех. В случае принуждения, дело

будет обстоять иначе. Тут мы имеем дело с двумя «настройками» один из них существует исключительно благодаря принуждению, он старается изготовить змей только «на показ». Второй же «настрой» имеет другую цель и пошёл бы по другому пути, если бы принуждение было устранено. Каждый из этих «настроев», поскольку он действительно существует, подразумевает возможность удовлетворения и сообразно с этим и возможность приобретения познаний. Но так как оба «настроя» враждебны друг другу, то это по временам создаёт смешение относительно понятия о цели успеха, и во всяком случае один «настрой» уничтожает часть удовлетворения другого и таким образом мешает основному приобретению знаний. Кроме того, для «от всего сердца» сделанного целевого акта различные ступени первичных реакций скованы между собой на наковальне сознательного измерения, почему получается не только близкая связь частей между собой, но и большая гибкость целого в области мышления. Поскольку это касается даже голой техники изготовления змея, мальчик, работавший «от всего сердца», выйдет с более высокой степенью знания и сноровки и его наука, его познания дольше пребудут с ним.

Что касается ассоциативных реакций, различие не менее заметно. Объединённый настрой работы «от всего сердца» извлечёт пользу из всех подходящих тождественных между собой внутренних ресурсов. Целый клад попутных реакций будут готовы выступить при первой возможности. Мысли будут поворачиваться во все стороны, и каждый шаг будет соединён многими способами с другими переживаниями. Заманчивые перспективы в разнообразных родственных направлениях откроются перед мальчиком, и увлечение ими ему удастся на время отложить только благодаря присутствию его доминирующей цели. Элемент удовлетворения будет сопровождать открывающиеся ему новые ассоциации, так что весь комплекс его соединённого мышления тем более останется, как умственное приобретение, в мозгу мальчика. Всё это как раз не так происходит с другим мальчиком. Запрещённый «настрой», пока он упорствует, будет с достаточным успехом гасить яркий свет его мысли. Его отношение к делу будет охарактеризовано в большей степени неготовностью. Аксессуарные (добавочные) реакции будут немногочисленны и в этих немногих реакциях будет отсутствовать элемент удовлетворения, необходимый для закрепления их. В то же время, как первый мальчик богат соединёнными идеями, другой беден ими. То, что прочно сохраняется у одного, только скользит по другому. Ещё ярче выражается несходство двух мальчиков в побочных результатах или «соприсутствующих» их совершенно противоположного вида деятельности. Первый мальчик смотрит на свою школьную работу радостно и доверчиво и уже имеет в виду другие проекты; второму школа надоела до тошноты и он начинает искать на стороне свободы тех проявлений своего «Я», в которой здесь ему отказывают. Для одного учитель-товарищ и друг, для другого-надсмотрщик и враг. Первый легко и просто чувствует себя на стороне школы и других общественных организаций. Второй также просто смотри на них, как на орудия украшения, подавления. Кроме того, под влиянием дружной, соединённой готовности к работе, которая идёт вслед за намерением, внимание легче привлекается к полезным обобщениям методики и к таким идеалам, как точность и корректность. Желательные (полез-



ные) соприсутствующие более вероятны при «сердечном» целевом акте. Контрасты, изображённые здесь, сознательно взяты очень резкими. Большинство детей живут меду ними. Вопрос в том, возведём ли мы в идеал первый тип деятельности, приближаясь к нему как только возможно, или же мы будем удовлетворяться приближением к второму типу, как это происходит в обыденной практике средней американской школы <...> (с. 26-28).

По здоровом размышлении мы увидим, что богатство жизни в большой степени должно зависеть от того, что мы делаем, чтобы вызвать и подготовить нашу дальнейшую деятельность. Всякая деятельность выше простейших физических потребностей, которая нас не продвигает вперёд, со временем становится бесцветной и вялой, выдыхается. Под этим «продвижением» мы понимаем такое изменение личности, что человек начинает замечать то, чего раньше не замечал, и делать то. Чего раньше не смог сделать. Но ведь это как раз и значит, что работа (деятельность) имеет воспитательное значение (с. 28-29).

Каково же влияние проекта, нами защищаемого, на нравственность <...>? Я смотрю на возможность развития нравственных качеств ребёнка в привычном повседневном обиходе целесообразной деятельности, как на один из сильных аргументов в её пользу. Тенденцию же к эгоистическому индивидуализму я считаю одним из сильнейших обвинительных пунктов против нашей привычной системы педантичного задавания уроков и усаживания учеников поодиночке за отдельные парты. Нравственность касается прежде всего совместных общественных отношений. Это есть расположение к сообразованию своего поведения с благополучием общественной группы. Психологически это означает, что мы должны создавать построение таких ассоциаций между реакциями на стимулы, которые, при наличии идеи, как стимула, вызывали бы определённые одобряемые реакции. В силу этого мы и озабочены, чтобы дети могли получить в школе необходимый запас идей, способных быть стимулами поведения, чтобы развивать в них правильное суждение при оценке идеи, подходящей к данному случаю, укреплять в них те ассоциации реакций, которые должны вызвать соответствующий поступок (поведение) после выбора желательной подходящей идеи. В границах этого, мы строим планы такой школьной системы, результатом которой были бы: достаточный запас идей, необходимая способность оценки нравственного положения и безошибочно действующие ассоциации реакций <...> (с. 30-31).

В идеальной практике школьной жизни, которую мы здесь проводим, дети живут совместно, в исканиях и преследованиях разнообразнейших целей (богатый запас которых должен быть готов у педагога). Из этих целей (проектов), некоторые разрабатываются и задумываются индивидуально, но большинство коллективно. Как неизбежно случается в социальных смешениях людей, будут происходить и здесь (в школе) случаи нравственных потрясений и столкновений (коллизий), но в нашей школе они будут, к счастью, происходить при условиях, которые исключают крайне или особенно опасные случаи. Под наблюдением опытного (талантливого) педагога дети, как зародыши будущего общества, постепенно научатся всё же лучше разбираться в том, что справедливо и порядочно. Таким образом образуются идеи и суждения. Стимул и благоприятные условия для него появятся одновременно: учителю только останется

управлять процессом правильной оценки положения. Полный, совершенный успех учителя – если только мы верим в демократию будет состоять в постепенном устранении себя от успеха работы (с. 31-32).

Теперь мы можем подойти и ближе к обычному делу школьного воспитания. Рассмотрим классификацию различных типов проектов: тип 1, целью которого является воплощение какой-либо идеи (мысли) или плана во внешнюю форму, как, например, построить лодку, написать письмо, разыграть пьесу; тип 2, цель которого – наслаждение каким-либо эстетическим переживанием, как, например, внимать чтению интересного рассказа или исполнению симфонии, любоваться картиной (с должным пониманием её); тип 3, цель которого – справиться с каким-либо умственным затруднением, решить задачу вроде: узнать, выпадает или нет роса, определить, почему Нью-Йорк перерос Филадельфию; тип 4, цель которого – получить какие-либо данные, некоторую степень сноровки, таланта познания, как, например, <...> выучить французские правильные глаголы <...>.

Проектный метод логически включает задачный метод (метод проблем), как отдельный, особый случай. Ценность предлагаемой классификации заключается по-моему в том свете, который она проливает на различные виды проектов, на которые может рассчитывать учитель, и на ход дела, преобладающий обычно в отдельных типах (с. 38-39).

Итак, в заключении мы можем сказать, что ребёнок естественно деятелен, особенно в направлении общественности. До сих пор система принуждения слишком часто сводила дело наших школ к бесцельному толчению воды в ступе, а наших учеников делала себялюбивыми индивидуалистами. Другие же, в противовес этому течению, прибегали к безрассудному потаканию детским капризам. В нашей статье мы старались доказать, что «от всего сердца» произведённая целесообразная деятельность, проявляющаяся в известных общественных условиях, взятая, как типичная черта школьного обихода, – лучшая гарантия использования врождённых способностей ребёнка, которые в настоящее время слишком часто пропадают даром. При надлежащем руководстве цель, намерение означает не только достижение проектированного конца непосредственной работы, но ещё более приобретение посредством этой работы познаний, которые в ней потенциально заключены. Учение всякого рода и во всех желательных разветвлениях идёт наиболее успешно, соразмерно с присутствием в нем элемента работы «от всего сердца» в достижении намечаемой цели. Имея дело с детьми, которые естественно общительны, при наличии талантливого, опытного преподавателя, который поощрял бы и направлял бы их намерения, мы вправе надеяться достигнуть того рода преподавания, которое мы назовём развитием воли (нравственных и умственных устоев будущего человека). Необходимая перестройка, вытекающая из вышеизложенных соображений, представляет сама по себе очень заманчивый «проект» для преподавателя, который дерзнул бы иметь достаточной смелости для создания себе подобной цели (с. 42-43).

*Килпатрик В. Х. Метод проектов. Приложение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Изд-во Брокгауз-Эфрон, 1925. – 43 с.*

### **Библиография работ Килпатрика В. Х. на русском языке**

1. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Приложение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Изд-во Брокгауз-Эфрон, 1925. – 43 с.
2. Килпатрик В. Х. Основы метода. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 115 с.
3. Килпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. – М., 1930.

## Джон Дьюи (1859-1952)



Дж. Дьюи родился в Америке 20 октября 1859 года в городе Берлингтоне (сев. штат Вермонт), в семье табачного фабриканта. По окончании школы он поступил в Вермонтский университет на факультет по изучению искусств, увлекся философией, успешно занимался философией этики. После университета преподавал с 1879 по 1881 год в частной средней школе в Пенсильвании, продолжая интенсивно заниматься философией. В 1881 году в «Журнале философии» выходит его первая статья «Метафизическое восприятие материализма». Дж. Дьюи поступает в университет Джона Хопкинса. Он учится у замечательных педагогов: Ч Пирса, читавшим курс логики, С. Холла, специалиста в области экспериментальной психологии, и Дж. Мориса, преподававшего историю философии. Под их руководством в основном сформировались философские и педагогические воззрения молодого аспиранта. Дж. Дьюи начинает преподавать философию в университете штата Мичиган. Здесь он проработает 10 лет и в 1884 году защитит диссертацию на тему «Психология Канта».

В этот период Дж. Дьюи интересуется экспериментальной психологией и находится под влиянием идей Уильяма Джемса. Жизнь отдельного человека, проблемы его адаптации в среде, проблемы общества в стремительно изменяющемся мире в 80-е годы XIX века, встреча с Алис Чипман, будущей женой и соратнице, знакомство и дружба с прекрасным педагогом Джейн Адамс – всё это сыграло решающую роль в дальнейшей судьбе и выборе Дж. Дьюи. Дж. Адамс основала в Чикаго первое учебное заведение – сеттльмент. Оно предназначалось тем, кто интересовался реформированием общества путем реорганизации образования. Именно сотрудничество с реформаторами кружка Джейн Адамс подтолкнуло молодого философа к мысли преподавать философию через педагогику, философию жизни через реальную жизнь.

Смысл образования, Дж. Дьюи, в том, что именно школа должна подготовить индивида, хорошо приспособленного к динамически изменяющемуся окружению. Но появление такой школы возможно только с подготовкой педагогов нового типа, способных быть и психологами и организаторами различного вида активностей ученика, людей свободных от догматического мышления, способных к исследованию и рефлексии. Создание школы как сообщества исследователей, сознающих важность системной педагогической рефлексии, проектной и исследовательской работы, постоянно совершенствующих свое мастерство, специально подготовленных профессионально, технически широко образованных, глубоко нравственных и культурных стало для ученого задачей, решение которой определяло успех всего задуманного. «Общество может быть реформировано через школу!» – это ключевая идея философских и психологических поисков Дж. Дьюи. Но для того, чтобы совершить эту «революцию» в общественной жизни нужно было в первую очередь изменить саму школу, её главную концепцию. Новая школа должна была стать родом общиной, в которой учителя и учащиеся вовлечены в совместное творчество и сотворчество.

В 1896 году Дж. Дьюи и его жена А. Чипман создают при университете в Чикаго школу–лабораторию, где должны были быть апробированы и проверены его философские и психологические идеи. Чикагский период в жизни Дж. Дьюи (1894-1904) – это время активных поисков новых форм и методов преподавания, особенно обучения детей в младших классах, где, по мысли американского ученого, собственно закладывается фундамент личности, основа всей жизни человека. Книга Дж. Дьюи «Школа и общество» позволяют нам сделать вывод об успехах её автора на пути создания новой педагогики. Здесь в Чикаго сложились идеи инструментализма.

В 1904 году Дж. Дьюи принимает приглашение на должность заведующего кафедрой философии в Колумбийском университете. В Колумбийском университете он занимается разработкой философских вопросов современности, ключевыми для него становятся проблемы «человек и общество», «человек и демократия», «демократия и образование». Его работы: «Как мы думаем», «Реконструкция философии», «Проблемы человека», «Демократия и образование» и многие другие сделали его имя известным далеко за пределами своей страны.

Дж. Дьюи является одним из основоположников философии образования. До её появления как специальной дисциплины, вопросы образования рассматривались в рамках общей философии, педагогики, психологии. Философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование? Каковы природа и источники ценностей образования? Каким бывает и каким должно быть поведение участников образовательного процесса? Для Дж. Дьюи общей теорией образования была вся философия, т. к. она обсуждала формирование разумных и эмоциональных отношений человека с миром. Философия прагматизма (от греч. «прагма» – дело, действие), одним из создателей которой он был, стремилась стать общим методом решения проблем, встающих перед человеком в постоянно меняющемся мире. Традиционно сфера философии понималась как созерцание и размышление.

Дж. Дьюи предложил реконструкцию философии, которая должна быть обращена к повседневным проблемам обычных людей.

Дж. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной педагогики», строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребёнка. Согласно этой концепции, обучение сводится преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребёнка становится инструментом его познания, собственного открытия. Прагматисты считали, что такой путь по познания более соответствует природе ребёнка, чем традиционный вариант сообщения ему системы знаний. Конечным итогом обучения должна стать выработка навыков мышления, которые связаны с со способностью к самообучению. Целями обучения выступали умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понималось знания как таковые, так и знания о способах действия, мотивация к самообучению и самосовершенствованию.

Образование, по Дж. Дьюи было призвано обеспечить развитие у ребенка способности к ориентации в культуре, рефлексии, социальной эффективности, моральной ответственности, способности к самоконтролю и дисциплине, способности к свободной творческой самореализации во взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми.

Дж. Дьюи сформулировал основные идеи своей концепции образования, которые легли в основу многих изменений в XX веке:

- обучение и усвоение знаний должно осуществляться на активной основе;
- познавательная мотивация-важный фактор успеха образовательной системы;
- в основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы ребенка;
- метод проектов как система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов;
- в управлении школой и в практике её работы следует применять демократические принципы; принцип демократического участия всех членов школьного сообщества рассматривался как средство приобщения индивида (ребёнка или взрослого) к реальной жизни всего общества.

**Философия образования: проблемное поле, методология,  
роль в педагогических науках и педагогической практике**

*Природа философии*

Задача последующего изложения состоит в том, чтобы эксплицировать философские идеи, представленные выше в самом общем виде. Мы также подчеркнули, что корни описанных проблем уходят в конфликты и трудности социальной жизни. Философские системы, формулирующие такие проблемы, как отношения духа и материи, тела и души, человечества и мира природы, индивидуального и социального, теории (знания) и практики (действия), делают достоянием общественного сознания мысли, возникающие у разных людей относительно природы, себя самих и того, что они считают главной управляющей инстанцией.

Из определений, обычно даваемых философии, можно заключить, что ее предмет и метод характеризуются всеобщностью и окончательностью. В отношении предметного содержания философии – то это попытка постижения мира, стремящаяся собрать различные детали окружающей жизни во всеобъемлющее целое, которое либо должно быть неким единством, либо, как в дуалистических системах, по крайней мере сводить огромное множество деталей к небольшому числу окончательных принципов. Ради любви к истине философ и его адепты ищут более единообразный, последовательный и полный подход к тому, что скрывается за понятием «опыт». Данная особенность выражена в самом слове «философия» – любовь к мудрости. Всякий раз, когда философию принимали всерьез, предполагалось, что она означает достижение мудрости, которая будет влиять на способ жизни. Свидетельством служит тот факт, что почти все древние школы философии предполагали одновременно и форму организации жизни, а те, кто принимал их принципы, придерживались определенного поведения. Об этом свидетельствует, в частности, тесная связь философии с богословием римско-католической церкви в Средневековье, и вообще частое соединение философских интересов с религиозными, а также опора на философию в политической борьбе в периоды государственных кризисов.

Прямая и тесная связь философии с мировоззрением очевидным образом отличает ее от науки. Конкретные факты и законы науки влияют на поведение, указывают, что следует (и не следует) делать. Приведенные соображения поясняют некоторые особенности положения философии в обществе. Против нее выдвигаются возражения в связи с ролью, которую в ней играют индивидуальные мнения, часто противоречащие друг другу, а также и то, что философия, похоже, занята лишь тем, что снова и снова решает одни и те же вопросы, только несколько иначе. Без сомнения, все сказанное более или менее справедливо, но эти возражения следует адресовать не столько философии, сколько человеческой природе как таковой и даже миру, в котором она формируется. Если в самой жизни не все четко определено, то философия должна отражать эту неопределенность. Если существуют различные мнения по поводу определенной проблемы и различные предложения по ее преодолению, т. е. если конфликт

интересов воплощен в разных группах людей, то существование конкурирующих философий закономерно. Чтобы прийти к согласию и определенности относительно того, что уже свершилось, достаточно иметь надежные свидетельства, однако решить, как надо поступить в сложной ситуации, нелегко. Неопределенность самого объекта неизбежно вызывает необходимость сопоставления разных точек зрения <...>.

Тот факт, что философские проблемы обычно являются ответом на широко распространенные и остро ощущаемые затруднения в общественной жизни, не кажется очевидным, потому что сообщество философов использует особый язык, по своему словарю сильно отличающийся от обыденного, на котором обсуждаются конкретные жизненные трудности. Но во влиятельных философских системах всегда прослеживается эта связь с конфликтом интересов, вызывающим к какой-то программе социального урегулирования. Именно в этой точке возникает тесная связь между философией и образованием. В сущности размышления об образовании предоставляют выгодную позицию, которая позволяет проникнуть в человеческий, а не специальный смысл философских дискуссий. Философия «в себе» опасна тем, что ее можно принять за эдакое трудновыполнимое интеллектуальное упражнение, доступное только специально тренированным философам. Но философские проблемы теряют свою специфичность, если заняться различиями в образовательной практике и формируемых умственных установках, опираясь на разные направления в философии. Если из теории не следуют определённые педагогические выводы, это свидетельствует об ее искусственности. Педагогическая точка зрения позволяет увидеть философские проблемы именно в том разрезе, в котором они возникают и произрастают, где они у себя дома, а их принятие или отклонение приводит к различиям в практике.

Если рассматривать образование как процесс формирования фундаментальных установок – интеллектуальных и эмоциональных – по отношению к другим людям, философию можно определить как *общую теорию образования*. Если философии надоела репутация чисто умозаключительной словесной науки, если она не хочет стать интеллектуальной игрушкой узкого круга адептов или просто набором догм, то производимый ею пересмотр прошлого опыта и программы ценностей должен воплощаться в поведении. Все социальные каналы – законодательные и управленческие, общественное мнение, пропаганда – способны эффективно изменять установки, которые философия считает нежелательными, соразмерно их образовательным потенциалам. Однако в лучшем случае все это гарантирует половинчатый успех, потому что используется в отношении тех, чьи привычки уже в значительной степени установились, а образование подрастающего поколения имеет перед собой более естественное и благодатное поле деятельности. В то же время школьное образование становится рутинным и чисто эмпирическим, если цели и методы не оживляются широким и компетентным обзором его места в современной жизни, а уж предоставить последний – дело философии.

Позитивная наука всегда ставит практические цели, в достижении которых заинтересовано сообщество. В противном случае научные открытия могут использоваться с равным успехом для того, чтобы лечить болезнь и распро-



странять ее; увеличивать средства обеспечения жизни и производить вооружения, способные стереть жизнь с лица Земли. Если общество заинтересовано в осуществлении скорее одной, нежели другой цели, наука показывает путь ее достижения. Философия, таким образом, имеет двойную задачу: критика существующих целей по отношению к достигнутому уровню науки (при этом она указывает, какие ценности устарели при освоении новых ресурсов, а какие – просто сентиментальные мечты, поскольку отсутствуют средства их реализации) и интерпретация результатов конкретных наук применительно к их будущим общественным устремлениям. Без разработки образовательных эквивалентов предлагаемых стратегий невозможно добиться успеха, поскольку у философской теории нет лампы Аладдина, чтобы вызвать к жизни те ценности, которые она конструирует в мыслях. В технике наука ставит цели, определяет ресурсы и задает методы их использования. А в педагогике сходную работу выполняет философия, создавая методы использования людских ресурсов в соответствии с серьезными, продуманными концепциями жизни. Образование – лаборатория, в которой конкретизируются и проверяются философские суждения.

Похоже, неслучайно европейская (у афинян) философия возникла под прямым давлением вопросов образования. Первая история философии, созданная в Малой Азии и Италии, по своей тематике скорее относится к истории науки, чем к философии (в сегодняшнем понимании данного слова). Ее представителей занимали природа, устройство и изменения фактов реальности. Позже путешествующие преподаватели философии, ныне известные как софисты, начали применять результаты и методы натурфилософов к изучению человеческого поведения.

Когда софисты – исторически первый корпус профессиональных педагогов в Европе – начали обучать молодежь добродетелям, политическим искусствам, управлению городом и домашним хозяйством, философия заинтересовалась отношением индивидуального и универсального (некоторого обширного класса или группы), человека и природы, традиции и новаций, знания и действия. Можно ли, вопрошали философы, научить добродетели, превосходству в любой области? Что такое учение? Вроде оно как-то связано со знанием. А тогда что такое знание? Как оно достигается? Через чувства, посредством ученичества в некотором виде деятельности или нужно подвергнуть разум логической дисциплине? Поскольку учение есть узнавание чего-то, оно предполагает переход от невежества к мудрости, от отсутствия к наличию, от недостатков к совершенству, от небытия к бытию, как это формулировали греки. Как такой переход осуществить? Возможны ли в действительности изменение, становление, развитие, и если да, то каким образом? Разобравшись с этими вопросами, можно ставить самый кардинальный: каковы отношения обучения и знания к добродетели? Поскольку добродетель проявлялась в действии, на последний вопрос нельзя ответить, не рассмотрев проблемы отношения разума к действию и теории к практике. Разве познание, деятельность разума – не самое благородное свойство человека? Разве чисто интеллектуальная деятельность – не высшее из всех человеческих проявлений, по сравнению с которым достоинства добрососедства и гражданственности вторичны? Или, напротив, хваленое интеллектуальное знание, не хуже ли оно пустого и тщетного притворства, раз-

вращающего характер и разрушительного для социальных связей? Не единственно ли истинна (ибо единственно нравственна) жизнь, которую ведут те, кто послушно следует общепринятой практике сообщества? И не вредно ли тогда новомодное образование, поскольку оно задает гражданский стандарт, несовместимый с установившимися в сообществе традициями?

В течение двух или трех десятилетий такие вопросы освободились от первоначальной связи с образовательной практикой и стали обсуждаться самостоятельно, т. е. в рамках философии как независимой области исследования. Но тот факт, что одно из направлений европейской философской мысли возникло как теория образовательной процедуры, красноречиво свидетельствует о тесной связи философии и образования. Когда мы говорим о «философии образования», мы не подразумеваем применение готовых философских идей к практической системе образования, имеющей абсолютно иное происхождение и назначение. Исходя из того, что назначение философии состоит в формировании умственных и нравственных привычек, адекватных современной социальной жизни со всеми ее трудностями, мы можем дать ей самое глубокое из известных нам определений, сказав, что философия – это теория образования в его наиболее общих аспектах.

Отсюда следует, что перестройка философии, образования, а также социальных идеалов и процедур идут рука об руку. Если в настоящее время особенно велика потребность в перестройке образования, если эта потребность заставляет срочно пересмотреть основные идеи традиционных философских систем, то это происходит в первую очередь из-за глубоких изменений в социальной жизни, сопровождающих прогресс науки, революцию в промышленности и развитие демократии. Мощные социальные сдвиги невозможны без соответствующих реформ образования, они неизбежно подводят людей к вопросу о том, какие идеи и идеалы в них породят эти социальные изменения и какого пересмотра требуют ценности, унаследованные от прежних этапов развития культуры? (с. 293-299)

### *Направления в методологии*

Разные философские системы – схоластика, сенсуализм, рационализм, идеализм, материализм, эмпиризм, трансцендентализм, прагматизм и т. д. – концептуально различают метод познания. Многие из них критиковались в этой книге в связи с обсуждением той или иной образовательной проблемы. Сейчас нас интересуют отклонения от того метода, который показал себя наиболее эффективным в достижении знания, ибо рассмотрение отклонений может помочь нам понять, какое место знания занимают в опыте. Считается, что функция знания состоит в том, чтобы открыть свободный доступ к имеющемуся опыту для использования в последующем его накоплении. Слово «свободный» подчеркивает принципиальную разницу между знаниями и навыками. Приобретая навыки, человек претерпевает изменения, которые формируют предпосылки к более легким и эффективным действиям в сходном направлении в будущем. Таким образом, навыки тоже помогают использовать в дальнейшем предшествующий опыт.

В определенных пределах они исполняют эту функцию успешно. Но вне знания навыки не позволяют ощутить изменения условий, новизны. Им не свойственно предвидеть возможности изменений, поскольку они предполагают, что новая ситуация во всем существенном будет подобна старой, часто уводят в сторону, мешают человеку успешно выполнить задачу. Рабочие навыки, не подкрепленные знанием, подведут механика, если в работе машины произойдет что-то неожиданное. Человек, который по-настоящему понимает машину, знает, что делать. Он знает, при каких условиях имеющиеся навыки достаточны, и способен осуществить нужные изменения в них, которые позволят приспособить их к новым условиям.

Иными словами, знание есть понимание тех связей явления, которые определяют применимость этого знания в данной ситуации. Возьмем крайний пример: дикари воспринимают пылающую комету подобно другим, угрожающим их безопасности, событиям. Поскольку у них в обычае пугать диких животных или своих врагов воплями, битьем в гонги, размахиванием оружия и т. д., они тем же способом пытаются отпугнуть и комету. Для нас этот способ настолько очевидно абсурден, что мы не замечаем, что дикари просто используют имеющиеся навыки в тех обстоятельствах, когда они ничем не могут помочь. Единственная причина, по которой мы не прибегаем к аналогичному способу, заключается в том, что для нас появление кометы неизолированный от всего остального странный случай, мы осознаем его в связях с другими событиями и, как говорится, находим ему место в астрономической системе мира. Мы реагируем на контекст данного события, а не только на непосредственное происшествие. Таким образом, наше отношение к появлению кометы намного *свободнее*, мы вольны рассматривать ее, если можно так выразиться, под любым из углов, образованных ее связями. Мы вправе задействовать, если посчитаем это разумным, любой из навыков, соответствующих воспринимаемому объекту. Сталкиваясь с доселе неведомым, мы действуем не прямо, а косвенно – используем воображение и изобретательность. В идеале совершенное знание должно представлять собой такую сеть взаимосвязей, в которой любой результат прошлого опыта служил бы отправной точкой для решения проблемы, возникшей в новом. В общем, если навыки вне знания представляют нам единственный способ действия, то знание позволяет выбирать из гораздо более широкого спектра навыков.

Можно указать на два аспекта общей и свободной доступности прежнего опыта для накопления последующего. а) Один, более заметный, связан с ростом способности контролировать ситуацию. То, с чем нельзя справиться непосредственно, можно одолеть косвенно: поставить барьеры между собой и нежелательными последствиями или как-то еще обойти их. В любом случае подлинное знание наделяет эффективные привычки настоящей практической ценностью. б) Оно также расширяет смысл пережитого опыта. Ситуация, на которую мы откликаемся случайным или привычным образом, практически не осознается – она не находит у нас интеллектуального отклика. Однако любое событие, при столкновении с которым знание приобретает новый опыт, приносит интеллектуальные плоды. Даже практически неудачная попытка привести в исполнение

наши намерения позволяет испытать удовлетворение: мы действовали осмысленно, а не реагировали автоматически.

Имеющееся знание касается уже случившегося, принятого как завершенное и, следовательно, установленное и надежное, но его рекомендации относятся к предполагаемому будущему. Знание позволяет понимать, осмыслять то, что происходит сейчас или должно быть сделано в будущем. Знание врача построено на личном опыте, а так же изучении описанных наблюдений и выводов других. Однако эта совокупность становится личным знанием, поскольку позволяет врачу интегрировать неизвестные события, с которыми он сталкивается, наполняет отдельные факты смыслом, связывающим их с другими известными ему явлениями. Когда знание существует «в себе», не используется для осмысления затруднительных ситуаций, оно в конце концов либо вовсе стирается из памяти, либо становится объектом чисто эстетического созерцания <...>. Знание обретает силу тогда, когда оно предвосхищает будущее, а не говорит о давно прошедшем, что по природе своей уже не подлежит обсуждению, оно работает в живой картине мира, в которой все мы участвуем. Уже то, как легко мы упускаем из виду эту разделительную черту и почитаем за знание суждения, которые не имеют живой связи с настоящим, свидетельствует о том, что для нас прошлое и будущее неразрывны. Мы никак не можем принять концепцию мира, согласно которой в знании прошлого нет пользы для прогнозов и осмысления будущего, игнорируем рекомендации ушедших эпох только тогда, когда они безнадежно замкнуты в себе и потому неприменимы <...>.

Методология познания, сформулированная на страницах этой книги, может быть названа прагматической. Её существенное отличие – отстаивание неразрывности познания и деятельности, которая преднамеренно изменяет окружающую среду. Прагматики утверждают, что знание в строгом смысле этого слова (то, что называется силой), состоит из интеллектуальных ресурсов – всех умений и навыков, делающих действие разумным. Лишь та система установок, которая позволяет приспособливать окружающую среду к нашим потребностям, а цели и желания – к реальной, обыденной ситуации, – действительное знание. В каждый данный момент знание осознается, оно складывается из установок, которые мы используем в понимании происходящего. Знание как действие выводит некоторые из наших установок на сознательный уровень, чтобы разрешить возникающие затруднения через осознание связи между нами и миром, в котором мы живем (с. 306-310).

### *Цели образования*

<...> Стоит напомнить, что образование не может иметь цели, цели бывают у людей – родителей, педагогов и т. д., а не у абстрактных понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит. Даже самые возвышенные цели, оставаясь лишь громкими словами, способны принести больше вреда, чем пользы, если не сознавать, что это не столько цели, сколько советы педагогам о том, как можно изучать условия, прогнозировать последствия и выбирать средства деятельности, чтобы максимально использовать возможности всякой конкретной

ситуации. Как написал недавно один педагог: «Заставить этого мальчика читать романы Вальтера Скотта вместо примитивных комиксов про сыщиков, научить эту девочку шить, искоренить задиристость у Джона, подготовить этот класс к изучению медицины – вот примеры миллионов целей, которые реально стоят перед нами в конкретной работе на ниве народного образования» <...>.

Это зло – навязывание целей извне – укоренилось очень глубоко. Учителя получают такие цели от своих руководителей, а те, в свою очередь, от современного им общества. Учителя навязывают их детям. В результате, прежде всего, интеллект самого учителя оказывается не свободен, будучи ограничен целями, формулируемыми где-то «наверху». Отдельный учитель чрезвычайно редко бывает настолько свободен от диктата авторитетов (учебника, методичек, предписанной программы обучения и т. д.), что может позволить себе интеллектуальное общение с учеником на материале своей дисциплины. Недоверие, проявляемое к педагогическому опыту учителей, отражается на отношении к ним со стороны учеников, которые получают цели через вторые или даже третьи руки и постоянно сбивы с толку конфликтом между своими собственными естественными целями и навязанными извне. Пока не будет признан демократический принцип непреложной значимости всякого приращения опыта, нам не преодолеть интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособливаться к внешним целям <...>.

Поняв, что наиболее общей (всеобщей) целью образования является изучение всего пространства существующих видов деятельности, мы можем перейти теперь к рассмотрению конкретных важных целей, выдвигаемых современными образовательными теориями, и попытаться понять, как в их свете выглядят разнообразные конкретные цели, которые всегда были предметом беспокойства педагогов. Мы считаем (и это непосредственно следует из сказанного выше), что нет никакой необходимости делать выбор между этими целями или считать, что они противоречат друг с другом. Когда мы оказываемся перед необходимостью действовать, нам приходится выбрать какое-то определенное действие, но что касается общих целей, любое их количество может сосуществовать, не входя в противоречие друг с другом, поскольку они означают лишь разные способы смотреть на одно и то же. Человек не может одновременно взбираться на несколько гор, но вид с каждой из покоренных вершин добавляет что-то к общей картине мира, а не образует несопоставимые, конкурирующие миры. Или, формулируя несколько иначе, всякая крупная цель ставит перед педагогом конкретную совокупность вопросов и определенным образом направляет его наблюдения. Это означает, что чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет высвечивать то, что упускает другая. Многообразие сформулированных целей для педагога то же, что обилие гипотез для ученого-исследователя.

*Резюме.* Цель можно определить как возможный результат какого-либо естественного процесса, становящегося фактом сознания и фактором, учитываемым при изучении складывающихся условий и выборе способов дальнейших действий. Наличие цели означает, что деятельность стала разумной. Оно предполагает, в частности, способность предвидеть различные – в зависимости от

выбора способа деятельности – последствия и использовать это предвидение так, что оно направляет наблюдения и эксперименты.

Понимаемая так цель, таким образом, во всем противостоит жестко фиксированной, навязываемой процессу деятельности извне, которая не стимулирует работу ума, а просто приказывает делать то-то и то-то. Внешняя цель никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, при помощи которых должна достигаться. Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы. Именно распространенность в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдаленному будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским (с. 103-107).

### *Природа как источник педагогических целей*

Как было отмечено, попытки установить главную цель образования, которая подчиняла бы себе все остальные, бесплодны. Мы показали, что, поскольку общие цели суть не что иное, как перспективные подходы к изучению существующих условий и оценки их возможностей, они могут существовать в любом количестве, нисколько не противореча друг другу. Действительно, в разные времена было выдвинуто множество таких целей, имевших в конкретный момент в данном месте огромное значение. Постановка цели – это подчеркивание ее злободневности на данный период, никто ведь не акцентирует внимание на вещах, очевидно недостойных его. Установка цели исходит из недостатков и нужд современной жизни; а то, что нам кажется вполне или хотя бы относительно благополучным, принимаем как должное. Формулируя цели, мы определяем изменения, которые необходимо произвести. Стало быть, нет ничего парадоксального и требующего специальных разъяснений в том, что каждая эпоха или поколение сознательно подчеркивают в своих перспективных планах именно то, чего не хватает в реальной действительности. Эпохи авторитарного правления рождают стремление к большей личной свободе, периоды беспорядочной индивидуальной активности вызывают потребность в подчинении индивида обществу как цели образования <...>.

Испытывая отвращение к царящим повсюду условным и искусственным методам преподавания, реформаторы образования склонны в поисках эталона обращаться к природе. Считается, что природа сама задает законы и цель развития, а наше дело – следовать за ней и подчиняться ее требованиям. Позитивное значение этой концепции состоит в том, что она властно указывает на порочность целей, не учитывающих природные дарования учащихся. Ее слабость – в легкости, с которой природное в смысле «нормальное» смешивается с «естественным». Конструктивная роль интеллекта в предвидении и проектировании обесценивается: нам остается только не вмешиваться и дать природе делать свое дело <...>.

<...> Руссо, призвавший к столь необходимой образованию реформе, был прав, когда утверждал, что структура и деятельность наших органов обеспечивают условия обучения любому их использованию, но глубоко ошибался, заявляя, что они задают не только условия, но и цели своего развития. В действительности врожденные способности *развиваются* не посредством случайных и произ-

вольных проявлений, а в процессе осмысленного применения, которое они получают. И задача социальной среды, как мы видели, в том и состоит, чтобы направлять их рост посредством наилучшего возможного использования <...>.

Если обратиться к рациональному зерну, имеющемуся в позиции Руссо, мы обнаружим, что выбор естественного развития в качестве общей цели позволил ему указать средства исправления многих пороков окружающей жизни и поставить ряд конкретных целей.

1. Стремление обеспечить естественное развитие выдвигает на передний план заботу о теле и необходимости здоровья и силы. Ставя эту цель, он как бы говорит родителям и педагогам: «Не может быть нормального развития без заботы о бодрости тела», – факт достаточно очевидный, и все же его действительное признание почти неминуемо революционизировало бы наши педагогические методы. «Природа», конечно, термин приблизительный и метафорический, но если она и учит чему, так это необходимости выявлять эффективные педагогические условия и учиться согласовывать с ними нашу деятельность. Без этого самые благородные и идеальные цели обречены на неудачу, они останутся страстными призывами, лишенными действенной силы.

2. Цель естественного развития превращается в заботу о физической подвижности <...>. Цель следования природе в своем конкретном воплощении заставляет учитывать реальную роль физической силы в исследовании среды, работе с разными материалами, играх и спортивных занятиях.

3. Эта общая цель направляет внимание на индивидуальные различия между детьми. Пытаясь руководствоваться принципом учета врожденных способностей, невозможно не поражаться тому, сколь различны они у разных людей. Это касается не только интенсивности проявления способностей, но еще более своеобразия их сочетаний <...>. Мы заставляем детей с разными склонностями заниматься одними и теми же упражнениями без всякого различия; образование разрушает их особые склонности, оставляя одно лишь тоскливое однообразие. В результате, потратив столько усилий на подавление истинных дарований природы, мы видим, как быстро угасает тот преходящий и иллюзорный блеск, которым мы их заменили, тогда как природные способности, разрушенные нами, уже не возрождаются.

Наконец, следуя природе, мы не можем не обратить внимание на зарождение, расцвет и угасание пристрастий и интересов ребенка. Способности возникают и расцветают случайным образом, здесь неправомомерного и синхронного развития. Мы должны ковать железо, пока горячо. Особенно драгоценны первые проблески способности. Отношение взрослых к первым проявлениям детских способностей в гораздо большей степени, чем мы привыкли думать, закрепляет фундаментальные установки личности и определяет направление развития тех способностей, которым еще только предстоит проявиться. Педагогическое внимание к первым годам жизни (а ненасаждение полезных навыков) восходит к тому времени, когда Фребель и Песталоцци, следуя Руссо, стали руководствоваться принципами естественного роста <...>.

В условиях, ограничивающих поведение ребенка, трудно разглядеть его естественные склонности. Они лучше всего проявляются в спонтанных дей-

ствиях и высказываниях, когда ребенок не отдает себе отчета в том, что за ним наблюдают, и не должен решать какую-то конкретную задачу. Из этого не следует, что все естественные склонности одинаково желательны, но, поскольку они есть, их надо учитывать. Мы должны сделать так, чтобы среда поддерживала проявления желательных склонностей и тем самым тормозила развитие нежелательных (с. 108-113).

### *Социальная эффективность как цель образования*

<...> С переходом от олигархического общества к демократическому на первый план, естественно, выходит такое образование, в результате которого человек становился бы экономически самостоятельным и способным рачительно распоряжаться ресурсами экономики, а не использовать их только для демонстрации своего преуспеяния в жизни.

Было бы, однако, опасно, настаивая на этой цели, принять существующие экономические условия и нормы в качестве окончательных. Демократический критерий требует от нас развития способностей до уровня, позволяющего со знанием дела выбирать и делать карьеру. Этот принцип нарушается, если людей пытаются заранее приспособить к определенным занятиям, выбранным не на основе развития их врожденных способностей, а исходя из материального уровня и социального статуса родителей. В настоящее время благодаря внедрению новых изобретений в производстве происходят быстрые и резкие перемены. Возникают новые отрасли промышленности, решительно меняются старые. А следовательно, попытки готовить к узкоспециализированным типам социальной эффективности в действительности приводят к результатам, противоположным ожидаемым. Когда технологии той или иной профессиональной деятельности меняются, люди с такой подготовкой оказываются не у дел, будучи менее способны адаптироваться к новому положению, чем если бы они не получали этой узкоспециализированной подготовки. Но важнее всего, что современное индустриальное общество, как и все существовавшие до него, исполнено несправедливости. Прогрессивное образование должно стремиться внести свой вклад в исправление жизненного уклада, когда одни несправедливо пользуются привилегиями, а другие лишены всего, а не поддерживать его. Но если социальный контроль означает подчинение активности индивида власти класса, возникает опасность, что профессиональное образование будет в основном направлено на сохранение статус-кво <...>.

Если человек социально эффективен, значит ли это, что он – хороший гражданин? Конечно, несколько искусственно отделять профессиональную компетентность от способности быть хорошим гражданином, но последнее словосочетание указывает на некоторые черты, значительно менее четкие, чем профессиональные умения. К таким чертам относятся самые разные качества, начиная с тех, что делают человека полноправным членом общества, и вплоть до гражданских прав, дающих возможность принимать решающее участие как в составлении, так и в соблюдении законов. Упоминание гражданской эффективности в качестве цели спасает нас от представления об образовании просто как о тренировке умственных способностей. Она привлекает наше внимание к то-



му, что всякая способность должна выражаться в совершении каких-то действий, а заниматься необходимо прежде всего тем, что связывает человека с другими людьми <...>.

В самом широком смысле социальная эффективность есть не что – иное, как социализация сознания, активно озабоченного тем, чтобы сделать человеческий опыт более пригодным к передаче и разрушить барьеры социальной стратификации, делающие людей невосприимчивыми к интересам друг друга. Когда социальную эффективность сводят к прямому и явному исполнению служебных обязанностей, то упускают ее главную составляющую (и единственную гарантию) – разумное сочувствие, добрую волю. Сочувствие как желательное социальное качество – нечто большее, нежели просто сопереживание, это развитая чувствительность ко всему, что объединяет людей, и неприятие того, что их без нужды разделяет. Так называемая бескорыстная забота о других людях порой скрывает неосознанное стремление диктовать им, в чем состоит их благо, вместо того чтобы освободить их для поиска собственного пути. Социальная эффективность и даже общественное служение остаются пустыми и холодными словами, если у человека, употребляющего их, нет ясного понимания того, что в жизни для разных людей благом могут оказываться самые разные вещи и что поощрять каждого человека к разумному собственному выбору полезно для общества (с. 114-117).

#### *Приобщение к культуре как цель образования*

Социальная эффективность как цель образования неразрывно связана с понятием культуры. Это слово означает нечто культивирующееся, зрелое, противоположное сырому, грубому, необработанному. Культуру противопоставляют так называемому естественному развитию, когда под «естественностью» понимают примитивность. Культура связана с развитием личности, с определенной зрелостью в отношении восприятия идей, искусства и полноты человеческих интересов. Когда эффективность отождествляют с узким набором *действий*, а не с духом и смыслом *деятельности*, культура оказывается противоположной эффективности. Называется ли результат образования культурой или всесторонним развитием личности, он всегда идентичен с подлинным смыслом социальной эффективности, если только помнить о том уникальном, что есть в каждом человеке, – а он не был бы личностью, если бы в нем не было чего-то особенного. Противоположностью этому выступает усредненная бездуховность. Развитие какого-либо определенного качества всегда добавляет что-то к своеобразию личности, а значит, и к расширению возможностей для служения обществу, причем под служением понимается нечто большее, чем обеспечение материальными благами. А обществу, состоящему из индивидов, не являющихся личностями, и служить-то не стоит!

Противопоставление высокой ценности личности социальной эффективности – продукт феодального общества с его жестким разделением на низших и высших. Считается, что последние должны иметь время и возможность развивать свои человеческие качества, первые же обречены производить необходимые товары. Когда в качестве идеала предполагаемого демократического обще-

ства выдвигается социальная эффективность, измеряемая произведенной продукцией, это означает, что живет и здравствует пренебрежительное отношение к народным массам, характерное для феодальных сообществ. Но если у демократии есть какой-либо нравственный и идеальный смысл, то он состоит в требовании от каждого социальной отдачи и в предоставлении всем равных возможностей для развития индивидуальных способностей. Разделение этих двух целей в образовании фатально для демократии. Сужение смысла социальной эффективности лишает демократию ее сущностных качеств.

Как и всякая педагогическая цель, эффективность должна быть частью развивающегося опыта. Когда ее оценивают по осязаемым внешним результатам, а не по приобретению очевидно значимого опыта, она становится чем-то материальным. Конкретные товары, в которые может воплотиться деятельность эффективной личности, – строго говоря, побочные продукты образования, они неизбежны и важны, но все же не являются главными. Постановка целей извне поддерживает ложное представление о культуре, идентифицирующее ее с чем-то «сугубо личным». Сама идея обращения образования «вовнутрь» личности – верный признак социального расслоения общества. «Внутренним», личным называют то, что не связывает человека с другими людьми, не может быть включено им в свободное и полноценное общение. Так называемая внутренняя духовная культура нередко оказывается бесплодной и даже отчасти извращенной хотя бы потому, что считается исключительно личным достоянием человека. Человек как личность есть именно то, что он собой представляет в связи с другими людьми, т. е. в свободном взаимодействии с ними. А это превосходит и эффективность состоящую в обеспечении других продуктами своей деятельности, и самую рафинированную и утонченную культуру.

Если человек не считает, что любой его внутренне значимый опыт неизбежно должен давать и результаты, важные для других людей, все равно, фермер он, врач, учитель или ученик, но он плохо делает свое дело. Почему же тогда считается, что человек должен непременно выбрать что-то одно: пожертвовать собой ради чужой пользы или другими ради своих личных целей, спасти свою душу или развивать ее? А в результате, поскольку ни так, ни этак постоянно жить невозможно, получается либо компромисс, либо чередование того и другого. Человек пробует то одно, то другое. И беда в том, что этим двум идеалам – самопожертвованию и духовному самосовершенствованию – было отдано так много духовных исканий и религиозных размышлений, вместо того чтобы бросить все силы на борьбу с этим дуализмом. Он слишком глубоко укоренился, чтобы его можно было легко отбросить, поэтому перед образованием стоит сейчас особая задача – найти такую цель, в стремлении к которой социальная эффективность и личная культура выступали бы синонимами, а не антонимами <...> (с. 117-118).

### *Опыт как экспериментирование*

<...> 1. Опыт как таковой прежде всего состоит в активных отношениях человека с его природной и социальной средой. В одних случаях инициатива принадлежит окружающей среде: человек подвергается воздействию, испытывает некоторое внешнее управление или его усилия наталкиваются на сопро-

тивление. В других – окружение помогает человеку и результаты деятельности соответствуют его первоначальным замыслам. Действия и все поведение обретают смысл, соразмерный двусторонним связям между человеком и средой. Человек учится понимать себя самого, а также мир людей и вещей. Целенаправленное образование (школьное обучение) должно предоставить учащимся такую окружающую среду, чтобы в результате взаимодействия с ней возникали смыслы, способные стать средствами дальнейшего познания. Как уже неоднократно указывалось, дворовые игры специально не развивают понимание и не формируют эффективных интеллектуальных предпосылок. Некоторые способности совершенно не развиваются и не направляются, другие задействуются лишь от случая к случаю, третьи постоянно эксплуатируются в деятельности, требующей только простейших навыков, а не инициативы и изобретательности, свойственных целенаправленной, творческой личности. Школа призвана не изымать молодежь из окружающей деятельной среды и заставлять изучать только отчеты о том, как познавали мир другие люди, а вместо случайных влияний на понимание и мышление предоставить ей среду, специально отобранную для руководства учением. Краткий обзор усовершенствованных методов, уже утвердивших свою эффективность в образовании, покажет, что их основа (более или менее осознанная) – «теоретические» предметы – отнюдь не всегда противостоит практическим видам деятельности, а придает им дополнительный, более глубокий смысл. Остается лишь более твердо следовать этому принципу.

2. Изменения в общественной жизни чрезвычайно облегчили выбор видов деятельности, способных интеллектуализировать активные занятия и игру в школе. Если вспомнить античную или средневековую социальную среду, где возможные практические действия имели преимущественно рутинный, внешний и даже порабощающий характер, то не придется удивляться тому, что педагоги отвернулись от них, сочтя эти действия не подходящими для развития интеллекта. Но теперь, когда в сельском хозяйстве, промышленном производстве, на транспорте, связи и даже домашнем хозяйстве постоянно внедряется прикладная наука, дела обстоят иначе. Конечно, не все люди, занятые сегодня в этих отраслях, осознают интеллектуальное содержание, от которого зависят их личные действия. Но это лишний раз подчеркивает необходимость использовать подобные занятия в обучении, чтобы подрастающее поколение получало знания, которых сейчас ему часто не хватает. Любое человеческое занятие достойно того, чтобы выполнять его разумно, а не вслепую.

3. Самый сильный удар по традиционному разделению действий и знания, а также и по традиционному престижу чисто «интеллектуальных» занятий был нанесен прогрессом экспериментальной науки. В результате стало очевидным, что не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате *делания*. Анализ и перегруппировка данных, необходимых для роста знания и способности объяснять, а также правильной классификации, происходят не чисто умозрительно, только «в мозгу». Если хочешь что-то выяснить, необходимо что-то делать, постоянно меняя условия. Это урок лабораторного метода, которым обязано овладеть все образование. Лаборатория позволяет труду стать интеллектуально плодотворным, а не просто производи-

тельным. Если (а таких случаев пока еще слишком много) наличие лаборатории приводит лишь к приобретению очередных технических навыков, то это происходит потому, что ее возможности в значительной степени остаются изолированными от остального процесса учения. К этому ресурсу зачастую обращаются тогда, когда ученики уже вышли из того возраста, когда извлекается из него максимальное преимущество, и даже тогда лабораторные занятия тонут в окружении традиционных, разобщающих интеллект практических действий.

*Резюме.* Древние греки были вынуждены обратиться к философии, видя беспомощность традиционных обычаев и верований в управлении общественной жизнью. Поскольку с обычаями, доказавшими свою несостоятельность, они отождествляли опыт, то неминуемо пришли к лобовому противопоставлению опыту разума, на который хотели опереться в поисках веры. Чем сильнее возвеличивается последний, тем больше обесценивается первый, так как опыт отождествляется с тем, что люди совершают и испытывают в конкретных, переменчивых ситуациях жизни, действие как таковое получило свою долю философского презрения. Это и многое другое привело к тому, что в высшем образовании основное влияние приобрели те методы и темы, которые менее всего использовали чувственные восприятия и нуждались в активных действиях. Новое время началось с восстания против подобного положения вещей, с обращения к опыту и нападок на так называемые чисто рациональные концепции, ибо, не имея доказательности конкретных опытов, они просто выражали предрассудки и узкие интересы класса, а рациональность приписывали себе в порядке самозащиты. Однако из-за разных обстоятельств опыт стали понимать как чистое познание и отождествлять его с пассивным получением изолированных «ощущений», а свойственные опыту активность и эмоциональность упускались из виду. Поэтому реформа образования, осуществленная в соответствии с новой теорией, свелась главным образом к отказу от слишком отвлеченной книжности предшествующих методов, но не привела к последовательной реорганизации.

Тем временем развитие психологии, промышленного производства и экспериментального метода в науке породило иное представление о желательном и возможном опыте. Новая теория восстанавливает античную идею о том, что опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного. Но старая теория была модифицирована пониманием того, что практика может принимать в собственное содержание все предлагаемое мыслью и становиться надежно проверенной знанием. «Опыт» тогда из чисто эмпирического перерастает в эксперимент. Разум сближается с практикой, утрачивает абсолютную идеальность и включает теперь все ресурсы, благодаря которым деятельность наполняется смыслом. Эти изменения позволяют ввести в педагогическую практику виды занятий и методы обучения, которые мы обсуждали в предыдущих главах (с. 250-252).

### *Образование как перестройка*

Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие – как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но

можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни – это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта.

1. Расширение смысла происходит за счет возросшей способности восприятия связей и смежности действий, в которые мы вовлечены. Деятельность возникает импульсивно, она поначалу слепа и не знает, зачем она, каковы ее связи с другими действиями. Деятельность образовательного характера заставляет человека осознать некоторые связи, которые прежде им не воспринимались. Обратимся снова к нашему простому примеру: ребенок, прикоснувшийся к яркому огню, обжигается. Таким образом он *узнает*, что прикосновение к чему-то, производящему яркий свет, означает жар и боль, т. е. яркий свет некоторого типа указывает на то, что перед ним – источник жара. Действия, посредством которых ученый в своей лаборатории изучает пламя, в принципе, ничем не отличаются от этих: посредством некоторых манипуляций он делает доступными восприятию некоторые, прежде игнорируемые связи между жаром пламени и другими объектами. Тем самым его манипуляции с вещами приобретают больший смысл. Он лучше понимает то, что делает, и может умышленно вызывать некоторые последствия вместо того, чтобы просто позволить им происходить, и что это, в сущности, одно и то же. В результате расширения знания о пламени происходит приращение к смыслу слова: все, что становится известно о воспламенении, окислении, излучении тепла и повышении температуры, может стать неотъемлемой частью содержания этого понятия.

2. Другая сторона образовательного опыта – увеличение способности выбирать направление для поиска нового опыта и возможности управлять им. Если человек знает, чего он хочет, если он может своими действиями вызывать желаемые последствия, следовательно, он может предвосхищать события будущего, а потому заранее подготовиться так, чтобы обеспечить наиболее выгодные последствия и избежать нежелательных. Так что подлинно образовательным опытом является такой, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности. Такой опыт противостоит, с одной стороны, рутинной деятельности, а с другой – беспорядочному, взбалмошному поведению, а) В последнем случае человека «не волнует, что случится», он просто отпускает поводья и никак не связывает последствия своих действий с самими действиями. Мы привычно хмуримся, наблюдая такие непродуманные, случайные действия, рассматривая их как злостное хулиганство, безалаберность или непокорство. Причины такой хаотичной активности можно искать и в самой природе детского возраста, но в реальной действительности подобные действия чаще всего связа-

ны с взрывным характером и плохой приспособленностью к среде. Люди совершают бессмысленные действия, когда находятся под жестким внешним контролем, когда у них нет собственной цели и они выполняют то, что им велели, не понимая связи своей деятельности со всем остальным. Можно, конечно, учиться и выполняя нечто непонятное, ведь даже в наших сознательных действиях мы многое совершаем, не отдавая себе отчета, поскольку большинство их связей мы просто не улавливаем. Но учимся мы только потому, что после выполнения данного действия мы замечаем результаты, на которые не рассчитывали. Правда, в школе значительная часть учебы состоит в освоении правил, по которым ученики должны действовать. Правила часто таковы, что, даже выполнив необходимые действия, ученики не приходят к установлению связи между результатом (скажем, ответом задачи) и использованным методом. Получение нужного результата остается чем-то вроде фокуса или чуда. Такая деятельность, по существу, бессмысленна и вырабатывает привычку к бессмыслице, б) Рутинное, автоматическое выполнение действий способно значительно усилить *конкретный* навык, и в этом смысле можно говорить об их образовательном эффекте, но привычное действие не ведет к выявлению новых связей и взаимовлияний, тем самым скорее ограничивая, чем расширяя смысловой горизонт. А поскольку среда не остается постоянной, должны меняться и наши способы действий, чтобы успешно поддерживать адекватную связь с миром. Единообразный, стандартный способ действия в критический момент может обернуться катастрофой, а превосходный «навык» – полной беспомощностью.

Существенное отличие понимания образования как непрерывной перестройки от тех односторонних представлений, которые критиковались в этой и предыдущих главах, состоит в том, что оно определяет образование как процесс и как результат. Сначала это кажется противоречием, но только сначала. Дело в том, что приобретение опыта требует времени, так что каждый последующий шаг завершает более раннюю стадию и начинает новое. Опыт высвечивает связи, которые существовали и раньше, но не были поняты. Таким образом, последующие результаты раскрывают смысл предыдущих, а опыт в целом в каждый момент определяет предпосылки вовлечения в него вещей, имеющих тот же смысл. Любой такой непрерывный опыт является образовательным, и все образование состоит в приобретении подобного опыта

Последнее, о чем хочется упомянуть, что реконструкция опыта может быть делом не только отдельного человека, но и общества в целом. В предыдущих главах мы для простоты изложения рассуждали так, как будто образование подрастающего поколения, проводимое в духе социальной группы, к которой молодые люди принадлежат, направлено лишь на то, чтобы они догнали взрослых в плане развития и доступа к ресурсам группы. Такое представление в основном адекватно описывает статичные общества, считающие высшей ценностью поддержание установленных обычаев. Но в развивающихся обществах приобретение молодежью опыта стараются организовать так, чтобы он способствовал формированию лучших навыков и установок, а не воспроизводил существующие, с тем чтобы будущее общество взрослых людей превосходило нынешнее. Люди давно уже поняли, что образование в какой-то степени можно

сознательно использовать для устранения явных недостатков общества: если вывести молодых людей на дорогу, свободную от ныне существующих пороков, образование станет инструментом осуществления лучших надежд человечества. Но мы, несомненно, еще далеки от осознания потенциальных возможностей образования как конструктивного средства улучшения общества, от понимания того, что оно – развитие не только нынешних детей и юношества, но и того будущего общества, в котором они будут жить.

*Резюме.* Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего. В первом случае стандарты прошлого используются в качестве образцов для настоящего. Ум рассматривается как совокупный содержательный континуум, сформированный в результате введения той или иной информации. В этом случае более ранние порции составляют материал, к которому будут привязываться последующие. Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предъявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, при котором постепенно изменяются и задатки, и среда. Недостаток теории формирования посредством связи представлений (Герbart) состоит в пренебрежении этими непрерывными взаимодействиями и изменениями.

Те же критические соображения применимы к теориям, ограничивающим содержание образования культурным наследием прошлого, особенно при изучении литературы. Если эти тексты изучать в отрыве от реальности, в которой людям приходится действовать, они создают особую, альтернативную среду. Однако их, безусловно, можно изучать с пользой, расширяя с их помощью смысл явлений, с которыми нам приходится активно иметь дело в настоящем. Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями и рекапитуляции прошлого (с. 75-78).

*Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 387 с.*

### **Школа и социальный прогресс**

<...> Общество есть известное количество спаянных между собой людей, объединенных общою линией работы, общим духом и общими для всех задачами. Общие нужды и цели вызывают все растущую потребность в обмене мыслей и в единстве симпатии. Самая главная причина, почему нынешняя школа не может организовать в естественный социальный союз, заключается в том, что в ней совершенно отсутствует этот элемент общей и производительной деятельности. На площадке, в спорте, среди игр, социальная организация возникает неизбежно и без всякого принуждения. Здесь должна быть проделана известная рабо-

та, должна быть проявлена известная активность, что вызывает разделение труда, выбор лидеров и рядовых членов, взаимное разделение труда, выбор лидеров и рядовых членов, взаимное сотрудничество и соревнование. В такой же степени основание и цемент социальной организации желательны и в школьной комнате. Что же касается этической стороны, то трагедия нашей школы заключается в том, что она стремится приготовить будущих членов гражданского общества, в условиях которой этого гражданского духа почти не замечается.

Разницу, которая обнаруживается, когда занятия ручным трудом делаются явно центром школьной жизни, не легко описать словами; эта разница заключается в основании, в духе, в атмосфере. Если войти в кухню во время работы, где группа детей активно занята приготовлением пищи, психологическая разница, переход от более или менее пассивного и инертного восприятия и стеснительности к явной бьющей ключом энергии настолько разительны, что, можно сказать, ударяют посетителей в лицо. И действительно, на тех, у которых создан строго установленный образ школы, эта перемена, наверное, действует неприятно. Но и перемена, произошедшая в положении общества, не менее разительна.

Занятие, состоящее единственно и исключительно в поглощении фактов и истин, является исключительно личным делом, и поэтому вполне естественно, если оно будет способствовать развитию эгоизма. Здесь нет непосредственного социального основания для приобретения чистого знания, здесь нет никакой социальной выгоды от этого в случае успеха. В самом деле, почти единственным мерилем успеха здесь служит соперничество, и соперничество в худшем значении этого слова, а именно: в сравнении результатов зубрежки или же в замене, чтобы можно было видеть, чей ребенок был настолько успешен, чтобы стать выше прочих детей в собирании и накоплении самого большого количества сведений. Настолько преобладающей здесь является исключительно эта атмосфера, что помощь одного ребенка другому в его уроке признается школьным преступлением. Когда школьная работа состоит в простом заучивании уроков, взаимная поддержка вместо того, чтобы признаваться самой естественной формой сотрудничества и содружества, становится тайной попыткой освободить своего соседа от исполнения им его собственных обязанностей. Когда же на сцену выступает активная работа, все это меняется. Помощь другим вместо того, чтобы быть формой благотворительности, которая делает более бедными тех, которые пользуются ею, становится просто помощью, которая снимает путы с того, кому она оказывается, и способствует его дальнейшему продвижению. Дух свободного общения, обмен идеями, мыслями, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов — становятся главным содержанием рассказов. Что же касается соревнования, то поскольку соревнование имеет здесь место, оно является лишь сравнением индивидуумов, но не по количеству ими лично поглощенных сведений, а по качеству сделанной работы — настоящее общественное мерило ценности. Неформальным, но все же более проникновенным путем, школьная жизнь начинает организовываться на социальном базисе.

Внутри эта школьная организация основывается на школьной дисциплине или порядке. Конечно, порядок есть нечто такое, что определяется конечной целью, которую вы ставите, своею конечною целью в школе, чтобы сорок или



пятьдесят детей выучили заданные им уроки так, чтобы могли рассказать их учителю, то ваша дисциплина должна стремиться к тому, чтобы обеспечить этот результат. Но если вы поставите своею конечною целью – развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни, то дисциплина должна вытекать из этой цели и соответствовать поставленной вами задаче. В этом случае дисциплина будет несколько напоминать тот порядок, который замечается там, где какая-нибудь вещь находится в процессе построения; здесь будет некоторый беспорядок, как во всякой мастерской, где идет работа; здесь нет молчания; люди здесь не заняты тем, чтобы сохранить известные установленные позы; их руки не сложены; они не держат книг так или этак. Здесь создаются разнообразные вещи и здесь поэтому суматоха, шум – результаты активной работы. Но из этой работы, из этого создания вещей с целью добиться соответствующих результатов, и из создания этих вещей социальным путем, путем сотрудничества, вырастает своя дисциплина, – дисциплина особого рода и особого типа. Все наше представление о школьной дисциплине меняется, когда мы подходим к ней с этой точки зрения. В критические моменты мы осуществляем только ту дисциплину, которая ближе к нам, пользуемся тем знанием, которое становится нашей интуицией, которое вырабатывается самой жизнью, которое мы узнаем на опыте, или из книг, или из рассказов других людей, но только в том случае, если они основаны на опыте, а не являются просто фразами <...>.

В таком случае самое важное, что нужно помнить, это то, что введение в школу различных форм активной работы приведет к полному обновлению школьного духа. Это даст школе возможность примкнуть к жизни, сделаться для ребенка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни, где ребенок продолжал бы учить свои сухие уроки, имеющие отдаленное отношение к тому, что может понадобиться ему в будущем на жизненном пути. Это даст случай превратить школу в общину в миниатюре, в общество в зародыше. Это – основа, а из нее потекут непрерывные и правильные потоки образования. Если школа примет вышеописанный производственный характер, то ребенок, в конце концов, примет участие в общей работе, но не участие для участия, а участие ради результатов его. Результаты воспитания тогда наверное будут реальны, хотя и будут случайны и несамостоятельны. Но в школах занятия подобного рода не должны преследовать никаких практически-экономических задач. Цель занятий не экономическая ценность продуктов, а развитие социальной мощи и глубины. Это и будет то освобождение от узкой утилитарности, та открытая возможность для развития человеческого духа, которые превращают активную работу в школе в лабораторию искусства и центры, где создается знание и творится история <...>.

Ничто так резко не поражает среднего интеллигентного посетителя школы, как вид мальчиков и девочек десяти, двенадцати и тринадцати лет, занятых с точки зрения подготовки мальчиков к тому, чтобы они научились пришивать пуговицы или вязать дорожки, это будет узкая утилитарная точка зрения, основание, которое вряд ли может оправдать то выдающееся значение, которое придают подобного рода занятиям в школе. Но если мы посмотрим на это с другой стороны, то мы найдем, что подобная работа дает ребенку точку отправления, откуда он может добраться до источника, чтобы проследить затем прогресс че-

ловечества в истории, знакомясь при этом также с употребляемыми материалами и с применением механических принципов. В связи с этими занятиями вкратце повторяется историческое развитие человека. Возьмем пример. Детям прежде всего дается сырой материал – лен, хлопчатник, шерсть в том виде, как она получается от овцы (если можно привести их туда, где идет стрижка овец – тем лучше). Затем делается объяснение этих материалов со стороны их применимости к выработке тех полезных предметов, для которых они употребляются. Для примера делается сравнение волокон хлопка с волосками шерсти. Я не знал, пока дети не сказали мне, что причина, почему хлопчатобумажная промышленность развилась позднее шерстяной, заключается в том, что хлопковое волокно очень трудно очистить руками от семян. Дети в одной группе работали тридцать минут, очищая волокна хлопка от семенных коробочек и семян, и за это время успели очистить менее одной унции. Они легко могли после этого поверить, что один человек при ручной очистке успевает в день сделать только один фунт, и могли понять, почему их предки носили шерстяное платье вместо бумажного. Между другими особенностями, обнаруженными детьми, которые влияли на относительную пригодность обоих материалов, была меньшая длина хлопкового волокна сравнительно с шерстяным волоском; первый в среднем был длиннее в одну треть дюйма, в то время как последний достигал трех дюймов; указано было также на то, что волокна хлопка были мягкие и свивались, в то время, как волоски шерсти имели некоторую жесткость, которая делала их прямыми, что облегчало их прядение. Дети сделали эти заключения сами, работая над настоящими материалами, при помощи только наводящих вопросов со стороны учителя.

Затем они проследили процесс необходимый для переработки волокон в сукно. Они как бы заново изобрели первое приспособление для чесания шерсти – пару досок с острыми иголками в них для чесания шерсти <...>.

Для всех очевидно, что наша социальная жизнь подверглась полной и радикальной перемене. Если наше образование стремится иметь хоть какое-нибудь значение для жизни, оно должно также всесторонне переродиться, но это перерождение не есть что-то такое, что явится неожиданно, что будет выполнено в один день вполне сознательно и по определенному плану. Оно уже совершается. Те видоизменения нашей школьной системы, которые часто кажутся (даже для лиц, которые наиболее активно связаны со школой, не говоря уже о совсем посторонних наблюдателях), лишь изменениями деталей, лишь улучшениями школьного механизма, в действительности служат явными признаками начавшейся эволюции. Введение активных занятий, естествознания, начал науки, искусства, истории; отнесение отвлеченного и формального знания на второй план; перемена моральной атмосферы в отношениях между учениками и учителями – перемена дисциплины, введение большей активности, наглядности и самостоятельности – все это не случайные явления; они необходимые следствия более глубокой социальной эволюции. Остается лишь объединить все эти факторы, оценить во всей полноте их значение и тогда заключающиеся в них идеи и идеалы в законченном цельном виде, ввести в нашу школьную систему. Поступить так – значит превратить каждую из наших школ

в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным <...> (с. 7-24).

### *Школа и жизнь ребенка*

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясным типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести лежит вне ребенка. Он лежит на учителе, на учебнике, везде, где угодно, но только *не* в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о *жизни* ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он – центр, вокруг которого они организуются <...>.

В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, – здесь центр. Обучение? конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо «слушающее»; совсем наоборот <...>.

Положение, так часто приводимое, что образование значит «развитие», прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накачивания. Но, в конце концов, очень трудно соединить понятие «развитие» с обычными поступками ребенка трех, четырех или семи лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезвычайно активен, и задача воспитания есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка дает ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий (с. 38-41).

*Дьюи Д. Школа и общество / пер. с англ. Г. А. Лучинского. — Изд. 2-ое. — М., 1924.*

## Демократия и образование в современном мире

Очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимной, просто-таки кровной связью. Демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика. Совсем не нова, например, мысль о том, что значение избирательной кампании для воспитания участвующих в ней куда больше, чем ценность ее непосредственных численных результатов. Конечно, не всегда эти наши кампании так поучительны, как хотелось бы, но в общем и целом они определенно работают на то, чтобы люди сознавали все происходящее в обществе, проблемы общества, а также различные меры и подходы, предлагаемые для анализа насущных вопросов.

Муссолини как-то заметил, что демократия ушла в прошлое, изжила себя, поскольку люди устали от свободы. В данном высказывании есть доля истины: не в том, что время демократии прошло, – мы по крайней мере надеемся, что это не так, – а том, что человек действительно устал от свободы, от политической свободы и ответственности, от обязанностей, бремя которых ложится на нас с принятием этой политической свободы. Ее воспитательный принцип и действие гораздо более глубоки, чем в приведенном мной примере, поскольку нам так или иначе – теоретически, на словах, либо практически, на деле, – приходится отвечать на ее вопрос хотим мы быть свободными существами, вполне полагающимися на самих себя, и нести ответственность и долг, связанные с позицией активного члена общества?

Значение демократии, в отличие от любой аристократической формы общественного управления и политической власти, в особенности значение политической демократии, конечно же далеко не исчерпывающей всего разнообразия ее сфер, выразил Авраам Линкольн, который сказал, что ни один человек не может быть мудр и хорош настолько, чтобы править людьми, не спрашивая их согласия, не выражая каким-то образом от их имени их собственные нужды, желания и их личные представления о том, как следует вести общественные дела и решать общественные проблемы.

Однажды некая женщина рассказала мне, как она спросила очень известного американского государственного деятеля, что бы тот сделал для людей своей страны, если бы был богом. «Ну, так сразу на ваш вопрос не ответишь, – сказал он. – Я бы обратился к людям и понял, что им нужно, а затем постарался бы дать им это». – «Да, знаете ли, именно такого ответа я и ожидала от вас, – сказала женщина. – Есть люди, которые должны интересоваться, что нужно другим, а потом уже пытаться им это дать».

Подобное опрашивание людей с целью выяснить, что они предпочитают, в чем нуждаются, какие мысли имеют, составляет существенную часть демократической идеи. Мы хорошо знаем, что это важнейший вопрос практической демократической политики, поэтому, возможно, даже не думаем о нем, используя свое право на ответ. Данная практика имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, что мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы.

Очень схожую мысль выразил доктор Феликс Адлер. Не буду дословно его цитировать, но сказал он примерно следующее: «Как бы ни был невежествен человек, есть нечто, о чем он знает больше, чем кто-то другой, нечто такое, на чем он собаку съел». Поскольку речь идет об индивиде, знающем свои собственные проблемы даже при полной неосведомленности или при беспомощности в других отношениях, идея демократии, в отличие от всех понятий об аристократии, состоит в том, чтобы с каждым индивидом прямо или косвенно считаться в этом смысле и чтобы сам он становился частью процесса управления, процесса социального контроля; чтобы его потребности и желания могли учитываться как факторы, определяющие социальную политику. С этим, конечно, тесно связано и другое необходимое для осуществления демократии условие: взаимообмен мнениями и знаниями и достижение полного общественного самоуправления через обобщение, объединение всех этих индивидуально сформулированных идей и потребностей.

Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования.

Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями <...>.

Я сказал, что демократия и образование тесным образом соотносятся, и это не только потому, что демократия сама по себе есть образовательный принцип, но и потому, что она неспособна выстоять, а тем более развиться без поддержки со стороны образования – в том самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы. Школа – это важнейшее ведомство по распространению целей и ценностей, лелеемых различными общественными группами. Это не просто единственный канал, это – первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-либо общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума.

Может ли мощная динамо-машина, стоящая на крупной электростанции, приносить какую-нибудь пользу в отсутствие линии передач, через которую на заводы и предприятия поступает энергия, а в дома – электрический свет? Прекрасные идеалы или прекрасные источники – творения прошлого опыта, сосредоточенные в некоем центре, – обретают свое значение, лишь выносясь, распространяясь за его пределы. Это справедливо в отношении всякого общества, не только демократического; но для демократического общества, разумеется, важно, чтобы его особые ценности, особые цели и задачи распространились до такой степени, которая позволила бы им стать частью сознания и воли членов общества. Поэтому школа в условиях демократии, если только она верна роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, т. е. энергия действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности.

Я полагаю, нам есть что усвоить из практики европейских антидемократических режимов: мы должны так же серьезно подумать над подготовкой членов общества к долгу и ответственности, возлагаемым демократией, как эти государства в свое время позаботились о формировании у населения таких мыслей, настроений и характеров, которые соответствовали их целям и идеалам.

Это не означает, что нам следует позаимствовать их тотальную пропаганду, что мы должны обязать школы, радио и прессу освещать одну-единственную точку зрения и скрывать все остальные; это означает, что мы должны серьезно, энергично и тщательно подойти к вопросу об использовании демократических учений и методов в школах, что нам следует воспитывать молодежь в юность страны в духе свободы, готовя их к жизни в свободном обществе. Возможно, именно благодаря большой удаленности от этих тревожных мест в Европе мы и усвоили кое-какие уроки произошедших там страшных трагедий и теперь станем более серьезно воспринимать идею демократии, спрашивая себя, в чем значение, и принимая меры для того, чтобы наши школы все больше превращались в инстанции, готовящие свободных личностей к участию в жизни свободного общества <...>.

У нас стихийно сложилось понятие о демократии как о чем-то стационарном, вроде наследства, которое можно завещать, вроде твердой суммы, на которую или за счет которой мы можем жить. Перенесенный кризис, думаю, лишь в том случае не пройдет для нас даром, если мы из него вынесем, что каждое поколение должно всякий раз само создавать себе демократию; собственно, по самой своей природе, по сути они такова, что не может просто переходить от человека к человеку или от поколения к поколению, а должна формироваться под влиянием потребностей, проблем и условий общественной жизни, которая каждый год с бешеной скоростью меняется, но частью которой мы остаемся всегда, независимо от бега времени <...>.

Мы противимся, и очень правильно делаем, что противимся, непрерывному потоку лживой пропаганды, которая исходит от государств, стремящихся подавлять всякое свободное исследование и свободу вообще, – но опять-таки, как мы этому противостоим? Я знаю, что во многих школах существует такой чудесный ученический обет, когда дети шестилетнего и более старшего возраста,

по-видимому стоя, присягают флагу и всему тому, что он символизирует, – единой и неделимой нации, справедливости и свободе. До какой же степени мы позволяем символу подменить собой действительность? Насколько успешно наши граждане, законодатели и педагоги умудряются тешить свою совесть, полагая, что идея подлинного патриотизма поселяется в этих детишках уже только потому, что они произносят слова своей клятвы? Знают ли они, что такое верность и преданность? И что они подразумевают под неделимой нацией, если наша нация такова, что ее до сих пор мало-помалу разрывают на части фракционная борьба и классовая рознь? Неделимая ли это нация и служит ли зачитывание текста школьной присяги гарантией того, что неделимая нация существует?

То же самое я могу сказать о свободе и справедливости. Что мы делаем для того, чтобы эти великие идеи – свободы и справедливости – перестали быть элементами формального и чопорного жаргона и воплотились в реальность, ждущую понимания, интуиции и истинной лояльности мальчиков и девочек в наших школах?

Мы говорим, что нам противен – и это весьма понятно – тот раздутый, односторонний национализм, который нам навязывают под именем верности родине, но, пока наши школы сами для себя не определяют, что такое народнический дух и праведное гражданство и как они проявляются в различных аспектах жизни, молодежь не сможет нести бремя огромной ответственности, возлагаемой на нее <...>.

И я хотел бы закончить теми словами, что сказал в начале: демократия есть в конце концов вопрос нравственного достоинства и ценности личности. Взаимное уважение, взаимная терпимость, отдача и принятие, обмен опытом представляют собой единственный возможный способ, благодаря которому люди могут успешно проводить жизненно важный эксперимент, участвуя в нем независимо от собственной воли, – величайший эксперимент человечества, способный доказать возможность такого совместного существования, когда жизнь каждого из нас в глубочайшем смысле слова полезна и для него самого, и для формирования индивидуальности других людей (с. 157-165).

*Дьюи Дж. Демократия и образование в современном мире // Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. Л. Е. Павловой. – М., 2003.*

### **Демократия бросает вызов образованию**

На мой взгляд, было бы чрезвычайно ошибочным по отношению к демократии думать о ней как о чем-то фиксированным, считать ее понятие и внешние проявления раз и навсегда установленными.

Сама идея демократии, значение демократии должны бесконечно, снова и снова исследоваться; их надо постоянно открывать и переоткрывать, воссоздавать и реформировать, в то же самое время воссоздавая и реформируя политические, экономические и общественные институты, в которых они отражены,

чтобы эти институты отвечали переменам, связанным с развитием новых человеческих потребностей и новых источников их удовлетворения.

Ни одна форма жизни не бывает и не может быть неизменной; она либо идет вперед, либо идет назад, а конец дороги назад есть смерть. Демократия как форма жизни не может оставаться неизменной. Она также, если хочет жить, должна идти вперед, а пытаться пребывать в состоянии покоя, то это начало пути назад, ведущего ее к полному исчезновению. В том факте, что демократия ради выживания должна изменяться и быть в движении, я думаю, есть некий вызов, который она адресует образованию <...>.

Подобно тому как демократия, чтобы выжить, должна идти и идти вперед, так и школы в условиях демократии не могут пребывать неизменными, не могут успокаиваться и довольствоваться достигнутым, но должны всегда стремиться предпринять необходимую реорганизацию предметов, методов преподавания, управления образованием, в том числе той глобальной структурой, которая упорядочивает отношения учеников и педагогов в школе и жизни общества. Не справишься с этой задачей, школы не смогут придать силам демократии разумное направление, без чего дальнейшее существование демократии немыслимо.

Только когда школа научит нас понимать движение и направление социальных сил, разбираться в том, каковы социальные потребности и источники, способные их удовлетворить, можно будет считать, что она откликнулась на вызов демократии. Я предпочитаю пользоваться словом *понимание*, а не *знание*, поскольку знание, к несчастью, у очень многих людей ассоциируется с *информацией*. Информация – это знание о вещах, любое количество *знания о вещах* нисколько не гарантирует, что из него вытекает понимание вещей, составляющее основу разумного действия. Знание о вещах статично. Любая доля информации, даже выраженной весьма искусно, еще не гарантирует того, что мысль примет благодаря ей разумное направление. На самом деле направление, которое принимает мысль, по большей части остается делом случая, то есть главным образом условий, обстановки, контактов, связей и влияний, определяющих жизнь индивида вне школы.

Я вовсе не имею в виду, что понимание возможно без знания, без информации, но настаиваю: нет никакой гарантии того, что, как я уже сказал, приобретение и накопление знаний создает стремление к разумному действию <...>.

Разница между знанием, информацией и пониманием не является вопросом сложным или философским. Человек может знать все об устройстве автомобиля, может перечислить все детали машины и уметь рассказать об их предназначении. Но он не постигнет машину, пока не узнает, как она действует, как ею управлять и как заставить ее работать, если она не исправна. Схему данного простого примера можно перенести в любую удобную вам область <...>.

В последние годы нам приходилось много слышать о том, что школа обособлена от жизни, а также о методах преодоления или уменьшения этой изоляции. Лично мне бы хотелось подчеркнуть, что такое обособление школы есть обособление знания от действия. Ведь общественная жизнь, или жизнь вообще, – это сочетание деятельности, процессы которых к тому же порождают разнообразные последствия.



В таком случае я намерен спросить: в достаточной ли мере учебный процесс, его методы и власть в наших школах соотносят знание, информацию и профессиональные навыки с тем, как делаются дела в обществе и как они могли бы делаться? Это необходимо знать, поскольку лишь при условии такого соотношения знаний с социальным действием образованием может вести нас к пониманию современных общественных сил, движений, проблем и потребностей – пониманию, столь важному для долгой жизни демократии <...>.

А не педагогов ли это дело – обеспечить такое образование в школах, чтобы выпускаемая ими молодежь была готова вбирать в себя запасы знаний, способствующих общественному прогрессу <...>?

Образование, если это образование в истинном смысле, способствует формированию убеждений. А это впоследствии отзовется разумным общественным действием, поскольку формирование убеждений есть нечто весьма отличное от внушения идей, как, скажем, принятие разумной цели отлично от выстрела в воздух из дробового ружья наугад да еще в некой дымке, в надежде, что птичка так или иначе пересечется на лету с одной из дробинки <...>.

Лично я как раз не знаю, что конкретно означает сегодня демократия во всем спектре разнообразных связей человеческой жизни – политических, экономических, культурных бытовых. Я с легкостью делаю это уничижительное признание, так как подозреваю, что и никому другому не ясны ее значения во всей полноте деталей. Но я уверен, однако, что эта проблема в настоящее время требует самого серьезного внимания педагогов.

Что же означает демократия на самом деле? Какие последствия она вызовет во всем комплексе современной жизни? Если мы сможем ответить на эти вопросы, то следующий вопрос будет таким: как лучше организовать работу школы, чтобы она обеспечивала богатство и полноту демократического образа жизни во всех его проявлениях? Коллективное исследование этих вопросов, на мой взгляд, является величайшей задачей прогрессивного образования (с. 166-172).

*Дьюи Дж. Демократия бросает вызов образованию // Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. Л. Е. Павловой. – М., 2003.*

### **Демократия и организация образовательного процесса**

Прежде всего, стоит отметить, что смысл демократии гораздо шире узкой политической формы, или способа реализации власти, законотворчества и процедурной организации управления, опирающегося на всеобщее избирательное право и выборность должностей. Хотя и это, конечно, демократия. Но в целом она есть нечто более широкое и глубокое, чем все перечисленное. Политические, организационные стороны демократии – это лишь лучшие из когда-либо открытых средств для осуществления целей, составляющих широкую сферу человеческих взаимоотношений и развития человеческой личности. Мы нередко говорим, впрочем подчас и не одобряя того, что стоит за этими словами, что демократия есть образ жизни и общества, и личности. Ключевое значение де-

мократии как образа жизни, на мой взгляд, можно определить следующим образом: это потребность каждого зрелого человеческого существа участвовать в создании ценностей, регулирующих его совместную с другими жизнь, что необходимо и для общего социального благополучия, и для полноценного развития людей как индивидуальностей.

Всеобщее избирательное право, периодичность выборов, ответственность носителей политической власти перед избравшим их народом и другие черты демократического правления являются общепризнанными способами осуществления демократии как подлинно человеческого жизненного пути. Они не представляют собой окончательную цель и абсолютную ценность. О них следует судить по тому, как они работают на цель. Возносить инструменты на высоту обслуживаемой ими цели есть своего рода идолопоклонство. Демократические политические формы – это просто лучшее из средств, созданных человеческой мудростью для отдельного периода истории. Но за ними стоит идея, согласно которой ни один человек или группа людей не бывают настолько мудры или нравственны, чтобы править другими без их согласия; а утвердительное звучание этой идеи таково, что все люди, испытывающие на себе действие социальных институтов, должны участвовать в создании или управлении ими. Два обстоятельства – во-первых, то, что каждый в своих делах, развлечениях, в своем развитии постоянно подвергается влиянию институтов, под эгидой которых, собственно, и живет, и, во-вторых, что в условиях демократии он, следовательно, имеет право голоса по поводу устройства этих институтов, – являются пассивными и активными аспектами одного и того же факта <...>.

Основанием демократии является вера в мощь человеческой природы, вера в разум человека и объединенный, коллективный опыт. Это вера не в то, что она совершенна, а в то, что, если им дать как следует проявиться, они станут расти и смогут создавать все больше знания и мудрости, необходимых для руководства коллективными действиями <...>. Поскольку то, что мы называем интеллектом, присуще людям в неодинаковой степени, демократическое миропонимание, учитывая вполне универсальный характер этого явления, допускает. Что каждый индивид вносит свою толику в конечный продукт коллективного разума, созданный вкладами всех людей, и что эту толику можно оценивать лишь по участию в нем. В рамках любой авторитарной модели ценность общественного вклада личности, напротив, принято соотносить с неким *готовым* принципом – если не с родом и с происхождением, или расой и цветом кожи, или уровнем материального благосостояния, то с положением и рангом, занимаемым личностью в бытующей социальной иерархии. Демократическое представление о равенстве покоится на вере в то, что каждый индивид будет иметь, таким образом, шансы и возможности приносить пользу, на которую он только способен, и что ценность его вклада станет определяться его ролью и функцией в структурированной совокупности подобных вкладов, а отнюдь не на основе какого-либо первичного положения <...>.

Демократическая идея свободы не означает права каждого индивида делать то, что он хочет, даже если умерить это право добавлением: «при условии, что он не нарушает аналогичной свободы других». И хотя эту идею свободы не

всегда или недостаточно часто отчетливо выражают в словах, основная свобода, о которой в ней идет речь, есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума. Таковы по своей природе все виды свобод, гарантируемых Биллем о правах: свобода веры и совести, прессы и органов информации. Они гарантируются потому, что без них индивид не может свободно развиваться, а общество – получать все то, что индивид мог бы ему дать (с. 173-176).

*Дьюи Дж. Демократия и организация образовательного процесса // Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. Л. Е. Павловой. – М., 2003.*

## **Мышление и его роль в образовании**

Что такое мысль?

Мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением *на распутьи*, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативы. Пока наша деятельность медленно переходит с одного предмета на другой, пока мы позволяем фантазии по желанию забавляться мыслями, рефлексии еще нет. Затруднение или остановка на пути к образованию мнения приводит нас, однако, к размышлению. При этой остановке в недоумении, мы, говоря метафорически, влезает на дерево; мы стараемся найти точку зрения, откуда бы мы могли видеть добавочные факты и, приобретя более общий взгляд на положение, решить, в каком отношении факты находятся друг к другу.

*Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии.* Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум; мы имеем первый из описанных типов мышления. Если поток мыслей контролируется просто их эмоциональным соответствием, их удобным соединением в целую картину, или историю, перед нами второй тип. Но вопрос, на который надо выйти, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу. Каждое возникающее заключение оценивается по отношению к регулирующей цели, по его соответствию данной проблеме. Эта потребность распутать затруднение контролирует предпринимаемое исследование.

Путешественник, целью которого является наиболее красивая дорога, будет основываться на иных соображениях и оценивать приходящие ему мысли на основании других принципов, чем если ему нужно найти дорогу в определенный город.

*Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления (с. 20-21).*

Если возникшая мысль сразу принимается, то перед нами не критическое мышление, *minimum* рефлексии. Обдумывать вещь, размышлять, значит искать добавочных данных, новых фактов, которые разовьют мысль, и, как было ска-

зано, или подтвердят её, или сделают очевидной её нелепость и неприложимость <...>. Самый лёгкий путь – это принять любую мысль, которая кажется правдоподобной, и таким образом покончить с состоянием умственной неловкости. Рефлексивное мышление всегда более и ли менее беспокойно, так как включает в себе нарушение инерции, склонной принимать мысль по её внешнему достоинству; оно включает согласие перенести состояние умственного беспокойства и тревоги <...>. Самый важный фактор в воспитании хороших умственных навыков состоит в приобретении способности задерживать заключение и в обладании различными методами подыскивать новый материал, чтобы подтвердить или отвергнуть первые пришедшие на ум мысли. Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и медленное исследование – таковы существенные элементы мышления (с. 22).

### *Активность и воспитание мышления.*

#### *Созидательные занятия*

История культуры показывает, что научные знания человечества и его технические способности развивались, особенно на первоначальных ступенях, из основных проблем жизни. Анатомия и физиология выросли из практических потребностей поддержания здоровья и деятельности; геометрия и механика – из потребности измерять землю, строить и делать машины, экономизирующие труд, астрономия была тесно связана с мореплаванием, давая отчет в течении времени; ботаника выросла из требования медицины и агрономии; химия была связана с окрашиванием, металлургией и другими ремесленными занятиями. Наоборот, современная индустрия почти всецело является делом прикладной науки. Год за годом все суживается и область рутины и грубого эмпиризма благодаря превращению научного открытия в промышленное изобретение. Автомобиль, телефон, электрическое освещение, паровая машина, со всеми их революционными последствиями для социальных отношений и общественной силы, являются плодами науки.

Эти факты полны воспитательного значения. Большинство детей по своим склонностям по преимуществу активны. Школы вследствие этого предприняли, больше из утилитарных, чем чисто воспитательных мотивов, большое число активных занятий, обычно группируемых под названием ручного труда, включая сюда школьные сады, экскурсии и разные графические искусства. Может быть, наиболее насущной проблемой воспитания в настоящее время является организация и объединение этих предметов так, чтобы они сделались средствами для образования быстрых, постоянных и плодотворных навыков мысли. Общепризнано, что они захватывают самые первоначальные, прирожденные потребности детей (обращаясь к их желанию действовать); приобретает признание и то, что они дают большую возможность воспитания самостоятельных и действительных социальных качеств. Но они могут быть также использованы для выставления *типичных проблем, которые должны решаться личным размышлением и опытом, приобретением определенного запаса знаний, приводящих далее к более специальным научным знаниям.* В действительности нет такого волшебства, при помощи которого чисто физическая деятельность

или слепая деятельность рук, могла бы привести к интеллектуальным результатам. Ручной труд может также преподаваться по рутине, путем внушения или на основании условностей, как и книжные предметы. Но разумное, последовательное занятие садоводством, стряпней или тканьем или простыми деревянными и железными изделиями может быть планомерным, что неизбежно приведет учеников не только к накоплению сведений, имеющих практическое и научное значение в ботанике, зоологии, химии, физике и других науках, но и (что имеет большое значение) сделает их осведомленными в методах экспериментального исследования и доказательства.

Что элементарный круг занятий перегружен – это общая жалоба. Единственная альтернатива от реакционного возврата к воспитательным традициям прошлого заключается в разработке интеллектуальных возможностей, заключающихся в разных искусствах, ремеслах и занятиях и соответственной реорганизации круга занятий. Здесь, более чем где-либо, найдены средства, благодаря которым слепой и рутинный опыт расы может быть превращен в углубленный свободный эксперимент (с. 156-157).

<...> Истинной целью упражнений в применении правил и принципов является, следовательно, не заучивание и привычка к ним, а соответствующее понимание идеи или принципа. Рассматривать применение как отдельную заключительную ступень вредно. В каждом суждении какое-либо понятие употребляется как основание для оценки и истолкования какого-либо факта; благодаря этому применению, само понятие расширяется и проверяется. Когда общее понятие рассматривается как завершенное в себе, применение считается внешним, не интеллектуальным использованием понятия, допустимым только для практических целей. Принцип – единая завершенная в себе вещь; его применение – другая независимая вещь. Если происходит это разделение, то принципы становятся окаменелыми и неподвижными; они теряют силу.

Истинное понятие является *движущей* идеей и оно ищет выражения для истолкования частных и руководства деятельностью также естественно, как вода бежит под гору. Наконец, как рефлексивная мысль требует частных фактов наблюдения и явлений действия для возникновения, так она требует также частных фактов и поступков для своего завершения. «Блестящие обобщения» инертны потому, что ложны. Применение является постольку же составной частью настоящего рефлексивного исследования, как и живое наблюдение или самое рассуждение. Истинно общие принципы стремятся к применению. Учитель, действительно, должен доставлять условия, благоприятные для применения и упражнения; но, очевидно, есть какой-нибудь дефект, когда произвольно измышляются искусственные работы, чтобы дать применение принципам (с. 194).

*Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.*

## Школа и общество

Мы склонны смотреть на школу с индивидуалистической точки зрения как на учреждение, которое касается только учителя и ученика или учителя и родителей. Школа интересует нас, обыкновенно, только поскольку она влияет на развитие отдельного ребенка, находящегося на нашем попечении: на его правильное физическое развитие, на успехи его в изучении чтения, письма, счета, на успехи в изучении географии и истории, на улучшение его манер, усердия, порядка и трудолюбия. Вот требования, которые, обыкновенно, предъявляют школе. Но эта точка зрения на школу должна быть расширена: то, что стараются дать своему собственному ребенку самые серьезные, самые просвещенные родители, то самое общество обязано сделать доступным для всех своих детей. Всякий другой идеал школы узок и бессердечен. Работая в ином направлении, мы уничтожаем демократичность в нашей жизни.

Все приобретения человечества в области мысли и чувства оно должно передавать через школу в распоряжение своих будущих поколений. Мечты о будущей, более справедливой и счастливой жизни, которые лелеет человечество, воплотятся трудами наших детей. Только давая возможность всестороннего развития всем своим членам, общество остается верным самому себе, своей идее. Следуя по этому пути, общество удовлетворяет и индивидуалистические и социалистические потребности человека. Большую часть работы над приближением нового, лучшего мира несет школа. Нужно всегда помнить слова Манна, что «когда что-нибудь создается, один создатель (творец) стоит тысячи преобразователей». Таким образом, мы должны обсуждать новое движение в педагогике с более широкой, социальной точки зрения.

Новое течение в школьной жизни составляет такой же продукт изменившихся общественных условий и усилий идти навстречу нуждам нового нарождающегося общества, как и изменения в промышленности и торговле.

*Так попытаемся же понять новое воспитание как фактор социального прогресса.*

Можем ли мы связать это новое воспитание с общим ходом событий? Если можем, то оно потеряет свой оторванный характер и перестанет быть делом, которое двигают педагоги гениального ума, занимающиеся с чудо-детьми. Тогда новое воспитание явится как часть социальной эволюции, а общие его контуры набросает историческая необходимость.

Посмотрим, в чем особенности переживаемого нами социального движения, и откликается ли на них школа <...>.

До развития крупной промышленности домоводство и ремесла играли выдающуюся роль в общественной жизни. Нам стоит заглянуть в прошлую жизнь двух-трех старших поколений, чтобы увидеть, как каждая отдельная семья удовлетворяла все свои материальные нужды без помощи других людей <...>.

Участие детей в этой работе имело громадное значение для дисциплинирования трудового начала в ребенке и формирования его характера: человек

воспитывался в привычках порядка и труда, в сознании своей ответственности, в сознании необходимости что-нибудь делать в мире. Всегда были задачи, которые во что бы то ни стало надо было выполнить, была необходимость, чтобы каждый член семьи нес свою долю работы в общей жизни. Личность вырабатывалась и закаливалась в труде.

Надо очень высоко ценить с воспитательной точки зрения близкое, интимное знакомство детей с природой, с вещами, с материалами, личное участие в их приготовлении, сознание необходимости труда как для себя, так и для общества.

Вся эта жизнь ежеминутно развивала наблюдательность, изобретательность, творчество, правильное, последовательное мышление и познание действительности, которые приобретались через непосредственное соприкосновение с предметами.

Домашнее ткачество и пряденье, лесопильня, мельница, кузница непрерывно оказывали воспитательное воздействие на детей.

Никакое количество предметных уроков не может дать нашим детям и тени тех знаний, которые ребенок того времени приобретал, живя на ферме, в постоянном общении с животными и растениями, ухаживая за ними.

Все те занятия, которые ведутся в школе ради развития органов внешних чувств, никогда не дадут ребенку той полноты и интенсивности восприятия, которая развивалась в повседневной интересной работе.

Словесную память можно развить уроками, можно приобрести известную силу мысли путем занятий математикой и другими науками, но эти успехи не выдерживают ни малейшего сравнения с развитием внимания и силы суждения, которые приобретаются в работе, имеющей реальный мотив и реальные цели.

Теперь концентрация промышленности со своим разделением труда вытеснила почти все виды домашней работы и тем косвенно весьма повредила делу воспитания. Но, конечно, не к чему причитать над безвозвратно минувшим старым, добрым временем. Бесплезно оплакивать исчезновение добрых старых дней, особенной детской застенчивости, особой почтительности, слепого послушания.

Мы не должны забывать те светлые стороны, которые современная жизнь вносит в душу детей: большая терпимость, широта взглядов, общественные интересы, более полное знакомство с человеческой природой, чуткое отношение к каждой индивидуальности, соприкосновение с миром промышленной коммерческой активности.

Перед нами стоит такая насущнейшая задача: каким образом, пользуясь всеми преимуществами, которые дает наше время, ввести в школу другую сторону жизни – такие занятия, которые требуют самостоятельности, личной ответственности и приводят детей в соприкосновение с физическими реальностями жизни.

Если мы вернемся к современной школе, то увидим, что ее отличительная черта – стремление к физическому труду: в школе стараются вводить ремесла и домоводство – шитье, стряпню. Эта перемена не была сделана нарочно, с ясным сознанием, что теперь школа должна давать то, что давало прежде раннее участие в работах по дому; скорее это делалось по инстинкту: путем искания и опытов находили, что такая работа захватывает учеников и дает им то, чего

нельзя было иначе достичь. Отношение к физическому труду осталось до сих пор настолько непродуманным, что занятия им часто бывают не систематичны, ведутся кое-как, стоят на заднем плане. Теоретическая сторона вопроса так мало продумана, что иные, часто совершенно неправильно, доказывают необходимость физического труда в школе, другие же суживают его роль.

Если мы переберем мнения даже тех людей, которые наиболее благосклонно относятся к введению физического труда в школьную программу, мы найдем у них в качестве главного аргумента только то, что этот труд возбуждает интерес и внимание детей. Он вызывает в них бодрость и самостоятельность на место обычного пассивного восприятия чужих слов: он делает их более полезными, более практичными, а потому и более склонными помогать по дому; он prepares ребенка до некоторой степени к практическим обязанностям будущей жизни: девочек к ведению хозяйства в своей семье, мальчиков к их будущей профессии. Приведенные доказательства бесспорно вески, но все же эта точка зрения на новое течение школьной жизни слишком узка. Мы должны относиться к работам по дереву и металлу, ткачеству, шитью, стряпне как к потребностям жизни, а не как к изучению отдельных работ, как к одному из двигателей общественной жизни, как к средству показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их, – ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки, в настоящую ячейку общественной жизни.

Общество состоит из отдельных индивидуумов, которых объединяет участие в общественно-полезной работе. Общие потребности и цели вызывают более интенсивный обмен мыслей и рост симпатий к людям. В современной школе у детей нет общей продуктивной работы, а потому и школа не является здоровым общественным организмом.

Если мы посмотрим на площадку для игр, то увидим, что там всегда возникает самопроизвольно и неизбежно свободная общественная организация. Здесь есть общее, так сказать, дело, которое нужно выполнить, и возникает естественное разделение труда, кооперация, сотрудничество.

В классе же нет условий, вызывающих свободную общественную организацию, *взаимопомощь*, – в этом трагизм положения нашей школы: она задается целью воспитать будущих членов общества в среде, которая лишена общественного строя и духа.

Школа, в которой введен производительный труд, резко отличается от обычной. Разницу эту трудно рассказать на словах: она выражается во всем духе, во всей атмосфере школьной жизни. Когда вы входите в кухню, где группа детей занята приготовлением пищи, вы не узнаете их: их деятельность, бодрое настроение поражают вас. Они перестают более или менее пассивно воспринимать и делаются творцами своей работы. Те люди, по мнению которых школа является местом, где надо чинно сидеть, будут потрясены видом такой новой жизни в ней.

В обычной школе ученик должен поглотить наибольшее количество фактов и истин. Это поглощение исключительно дело личных способностей ученика, и успех в нем может только развить эгоизм и тщеславие. Обычная школа учебы совершенно лишена общественного значения: от успехов данного ученика не будет никакой истинной общественной пользы.



Естественно, что до тех пор, пока школа будет задаваться единственной целью внедрять в ученика побольше знаний, в нем лег возникнет очень дурной вид соревнования: он начинает стремиться перещеголять товарища в количестве выученного. Эта атмосфера соревнования создает противообщественное настроение: помощь друг другу в стенах школы считается преступлением, за которое карает школьное уложение о преступлениях и наказаниях.

В той школе, где вводится производительный труд, сразу все меняется. В ней помощь соседу не милостыня, которая унижает его, а просто средство возбудить в товарище энергию. В ней царит дух свободного общения, обмена мыслей, наблюдений, удачных и неудачных опытов. Та доля соревнования, которая замечается здесь, направлена не на сравнение количества поглощенных отдельными членами знаний, а на качество их работы. А это ведь настоящее общественное мерило! Таким образом школа организуется на общественных началах. В недрах этой общественной организации уже заложен принцип истинной школьной дисциплины или порядка. Конечно, характер дисциплины зависит от той цели, которую имеют в виду. Если вы хотите заставить 40 или 50 детей выучить известный урок, чтобы ответить его учителю, ваша дисциплина должна быть направлена на достижение этой цели. Если же вы желаете развить в ваших детях дух общественной жизни и общественного сотрудничества, то дисциплина должна вытекать из этих начал и носить совершенно иной отпечаток.

Там, где изготавливаются какие-нибудь вещи, вы увидите мало общепринятого порядка: в деятельной мастерской на первый взгляд царит беспорядок – там нет тишины; работников не заставишь сохранить одно определенное положение; их руки не сложены: они не держат своих вещей определенным раз навсегда образом. Они изготавливают самые различные предметы, у них все полно суеты, внешнего беспорядка, которые проистекают из их деятельности. Но на почве занятий, на почве работы, ведущейся на общественных, кооперативных началах, у них возникла своеобразная дисциплина.

Представление о школьной дисциплине совершенно меняется, если мы станем на эту точку зрения. В теории мы признаем, что единственная дисциплина, которая имеет цену, единственно правильное воспитание то, которое дается жизнью. *Чужие слова и книги могут дать нам звания, но воспитывают опыт.* На практике же школа была так отделена от жизни, так далека от обычных условий и жизненных побуждений, что место, куда посылали детей, чтобы их дисциплинировать, лишало их возможности приобрести опыт, который только один имеет разумную дисциплинирующую силу.

Только прочно укоренившийся традиционный узкий взгляд на школьный порядок отпугивает от той глубокой, всеохватывающей трудовой дисциплины, которая вырабатывается участием в созидательной работе, когда ребенок видит, что его усилиями создается общественно-полезная вещь. Эта мысль воспитывает в нем сознание своей общественности, точность и исполнительность в работе.

*Цит. по.: Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX-XX вв. – М.; Л 1928. – Т. 1. – Ч. I. – 452 с.*

## Три года начальной школы при университете

Наша школа была открыта в январе 1896 г. Я хочу кратко рассказать об идеях и проблемах, занимавших нас в начале нашей работы, и об их развитии за это время. В первый год у нас было 15 детей, во второй – 25, на третий – 40 и на четвертый – 95, в возрасте от 4 до 13 лет <...>.

Наша начальная школа преследовала две задачи: во-первых, конечно, учить детей, порученных нам, во-вторых, вести некоторую научную педагогическую работу, связанную с задачами университета.

Когда мы открывали школу, – у нас были известные задания и вопросы, желание проверить некоторые положения. Мне хотелось бы отметить здесь, что обычное представление о том, что я был руководителем этой школы и применял в ней свои заранее выработанные принципы, – не совсем правильно. Вся педагогическая сторона школы, ее ведение, выбор материала и разработка плана занятий – всецело были в руках учителей; ее педагогические принципы и методы выявлялись постепенно. Преподавателям были поставлены вопросы, а не даны готовые предписания, и если на некоторые вопросы были найдены ответы, то они найдены были только ими самими. В общем у нас были поставлены четыре проблемы:

1. Что и как должно быть сделано, чтобы сблизить школу с семьей и окружающей жизнью, – чтобы школа перестала быть только местом для выучивания уроков? Что нужно, чтобы сломать перегородки, которые, к несчастью, отделяют школу от повседневной жизни детей? Это не значит, как иногда думают, что нам хотелось, чтобы дети изучали в школе то, что им известно уже дома, но нам хотелось, чтобы в школе у детей сохранялось то же отношение ко всему окружающему, как и дома, чтобы они шли в школу с удовольствием и находили в школьных занятиях такое же непосредственное удовольствие, как и в своих обычных домашних играх и занятиях. Это означало бы объединение опыта ребенка, объединение его мотивов и целей, чтобы все то, что интересует детей дома, – интересовало, их и в школе, чтобы поэтому школа не отличалась своими особыми принципами и занятиями от всей остальной жизни ребенка.

2. Как ввести в историю, науку и искусство то, что действительно интересно ребенку и имеет реальное значение в его жизни, так, чтобы самые маленькие дети считали для себя ценным и упражнения и познания, как и студенты в высшей школе. Вы знаете, в чем состоит традиционная программа первых лет обучения. Статистические данные показывают, что от 75% до 80% всего времени, проводимого детьми в школе, они тратят на механическое обучение чтению, письму и арифметике. Во всем этом очень мало действительно интересного. Все это очень важно и нужно, но все это мало дает в смысле познания жизни, природы и красоты. Поэтому нам хотелось узнать, что именно и как можно сообщать маленьким детям о природе, о мире, об историческом и социальном развитии и как дети могли бы проявлять свои артистические и художе-

ственные способности. В педагогическом отношении это и была главная задача школы. Мы надеемся в этом именно направлении дать нечто новое и наметить определенную программу занятий, которая была бы приемлема в общих чертах.

3. Каким образом можно было бы превратить формальное обучение чтению, письму и числам – в постоянное расширение повседневного опыта ребенка, в связи с другими более содержательными занятиями так, чтобы дети чувствовали связь их между собой? Если бы это удалось на деле, дети сами были бы заинтересованы в получении этих технических навыков. Конечно, это совсем не значит, что школа должна учить детей варить и шить, читать и писать они научатся дома. Но сначала не следует исключительно сосредоточиваться на этом формальном преподавании, а вести его в связи с тем, что дети делают. Эти дети поняли цель употребления чисел или записей, – они уже многое сделали в смысле овладения и техникой счета или письма; а понять это дети могут только на оснований близких им, а не отдаленных или общих представлений.

4. Индивидуальное внимание детей обеспечивается их распределением на небольшие группы – человек по 8-10 в классе и постоянным наблюдением большого числа преподавателей над духовными запросами и достижениями и физическим самочувствием и ростом ребенка. Поэтому у нас теперь 135 учебных часов в неделю, т. е. по одному учителю на каждую группу детей или по девяти преподавателей на 3-часовой учебный день.

Вся наша школа и все ее нравственные, интеллектуальные и физические методы основываются на внимательном отношении к силам и запросам отдельного ребенка.

Мне думается, что эти четыре пункта правильно передают то, что мы хотели бы выяснить. Нашу школу называют опытной школой и отчасти это верно. Часто употреблять это название я не люблю, потому что родители могут подумать, что мы ставим опыты с их детьми, против чего они естественно протестуют. Но это, несомненно, опытная школа по отношению к педагогике и педагогическим проблемам. Мы попробовали узнать на опыте, на деле – а не только в теории – можно ли решить вышеуказанные вопросы и как их можно решить.

Теперь несколько слов о методах, о том, как мы находили ответы на эти четыре вопроса, и прежде всего о том, какое место занимает в нашей школе ручной труд.

У нас есть: а) мастерская по обработке дерева, б) кухня и в) ткацкая мастерская. Конечно, ручной труд у нас вводится и непосредственно в научные занятия, которые все носят опытный характер. Возможно, что вам еще не приходилось подумать о том, что большая часть научной работы в ее самых важных и специальных областях требует большой технической ловкости, больших навыков руки и глаза. Первоклассному ученому необходима большая доля этой ловкости в обращении с аппаратами и материалами. Для маленьких детей, в связи с историческими работами, введено изготовление утвари, инструментов и орудий и лепка. Логически, может быть, физические упражнения не относятся сюда, но в смысле мо-

рального и индивидуального развития детей они должны быть здесь упомянуты. — Полчаса дети ежедневно занимаются гимнастикой. Мы установили, что ручной труд во всем его разнообразии лучшее и самое естественное средство сохранить одинаковое отношение ребенка к окружающему в школе и дома. Большую часть своих впечатлений ребенок получает в результате физической деятельности, пока он не научится систематически работать умом. Задача школы и должна быть — направление и систематизирование этой деятельности, что она потеряла свою обычную случайность, как это бывает вне школы. Проблема объединений практических занятий, неразрывно вытекающих одно из другого, была одной из самых трудных проблем, но она и не была разрешена очень успешно. Разный труд вроде столярных и ткацких работ и в роде варки и шитья представляет разные формы умственной деятельности детей и, кроме того, они же составляют существенную часть нашей обычной жизни: это вопросы о жилье, о пище и одежде, о доме и личной деятельности. В этих занятиях дети приучаются координировать движения рук и глаз, они развивают зрение и осязание. Кроме того, дети получают возможность здоровых движений, ибо в них есть потребность проявлять гораздо больше физической деятельности, чем это допускается программами наших школ. В то же время эта деятельность требует постоянного участия памяти, суждения (согласования целей и средств), привычки к порядку, к труду, к аккуратному обращению с инструментами и посудой и систематичности во всех своих действиях. Вместе с тем вся эта практическая деятельность составляет основу для позднейших занятий. Дети знакомятся с химией, в связи с варкой и приготовлением пищи, они узнают принципы геометрии в столярной мастерской и кое-что из географии и истории, в связи с ткачеством и шитьем.

Знакомясь с развитием первобытных орудий и изобретений, дети учатся учитывать их влияние на общественную и политическую жизнь.

Пожалуй, больше всего внимания употреблено было нами для выяснения второй проблемы: о содержании наших программ. Мы подробно разработали ее по отношению к истории. Дети начинают свои занятия с того, чем они заняты дома. Это делается с таким расчетом, чтобы на шестом году дети могли перейти к изучению наиболее важных общественных и промышленных факторов земледелия, добывания минералов (горнозаводского искусства), лесного дела и т. д., они знакомятся с важнейшими отраслями промышленности, попутно изучая и использование различных материалов — дерева, металлов и их применение в повседневной жизни, это начало их научных занятий. На следующий год дети знакомятся с историческим развитием промышленности и изобретений, начиная с первобытного человека и прослеживая главнейшие этапы его развития до железного века, которым отмечается начало цивилизации. Дети знакомятся с первобытным человеком для того, чтобы проследить ход развития, — ведь в конце концов дети все же близки примитивным формам жизни, — они проще; сосредоточивая центр тяжести занятий на прогрессе человечества, мы думаем избежать упреков в исключительном внимании к грубой примитивной жизни народов.

Следующие 2 или 3 года, т. е. 4-й и 5-й классы, должны посвящаться истории Америки. Собственно это и надо считать началом занятий по истории, так как первобытную жизнь едва ли можно сюда отнести.

Потом изучается жизнь Греции и Рима, в хронологическом порядке в связи с уже пройденным.

Программу научных занятий труднее было наметить потому, что в нашем распоряжении было немного опытных данных. Эта программа сейчас у нас разрабатывается, и я не буду постоянно на ней останавливаться. Первые 2 или 3 года посвящены развитию внимания детей и их наблюдательности, они рассчитаны на возбуждение интереса детей к растениям и животным, в связи с оценкой их вреда или пользы. Потом центром внимания становится география-изучение земли как основного элемента. Другим подходом к науке может быть использование сил природы посредством машин. В прошлом году мы изучали электричество в связи с устройством телеграфа и телефона, ограничиваясь тем, что может быть усвоено без особых затруднений. По механике дети изучали устройство замков и часов. Такие практические занятия служат прекрасной основой для позднейших занятий по физике. Варка и приготовление пищи дают много полезных сведений о тепле и воде. Эти научные занятия подчеркивали во всех опытах элементы химии и физики и тем отличались от обычного природоведения. Не то, чтобы изучение животных и растений было менее ценно, но мы считали возможным выдвигать с самого начала элементы физики.

Если я не останавливаюсь подробнее на занятиях музыкой и искусством, то, конечно, не потому, что они менее важны. Наоборот, ни одно занятие не развивает в такой степени внимания, наблюдательности и последовательности, умения видеть все части в их соотношениях с целым как эстетические впечатления.

Что касается организационной стороны школы, то мы вначале не разделяли детей по возрастам, считая, что такое совместное обучение детей полезно как для младших, так и для старших, приучая их помогать друг другу. По мере увеличения числа детей их пришлось разделять на группы. Эти группы образуются, конечно, не на основании умения читать и писать, а по общим склонностям и способностям детей. Но мы все же пытаемся осуществить идею смешения возрастов, чтобы избежать строгого деления на классы. Дети должны сталкиваться и знакомиться с разными преподавателями. Встречаются они и на уроках пения и на общих собраниях, на которых читаются отчеты о работах разных групп. Старшие дети полчаса в неделю работают с младшими в мастерских. Мы стараемся поддерживать в школе настроение семейной жизни и не разделять детей на отдельные классы. Преподаватели постепенно подразделились у нас на секции и отделы. Так, у нас есть отделы науки, истории, домашних искусств (экономии), ручного труда (в узком смысле – дерево и металлы), музыки, искусства (рисование, лепка, акварель) и гимнастики. Со временем должны выделиться и отделы языков и математики. По опыту могу сказать, что такое разделение не вызывает никаких неудобств.

Преданность общему делу школы и делу развития детей обеспечивает наиболее соответствующую организацию педагогических сил в духе естественного разделения интересов, труда и подготовки. Дети соприкасаются со специалистами, несомненно выигрывая при этом.

Что касается дисциплины и порядка, то наша школа всегда стремилась быть выразительницей лучших сторон семейной жизни, избегая строгого разделения на классы. В классах дети, порученные одному учителю и ограниченные в своих движениях, естественно привыкают к известному внешнему «порядку». В нашей школе с ее многочисленными группами и разнообразием близких и личных отношений между преподавателями и детьми было бы странно стремиться к такому порядку. Если мы давали детям больше свободы, то не потому, что отрицали дисциплину, а потому, что в наших условиях мы могли установить более глубокую и менее искусственную ответственность детей и дать им возможность более полного и гармоничного развития. И я уверен, что родители детей, которых они поручили нам, согласятся, что дух нашей школы был проникнут духом труда, а не развлечений, хотя дети и любили ходить в школу, и что эта свобода дана была в условиях разумного и сочувственного наблюдения, как средство развития и укрепления характера.

Теперь, в конце третьего года нашей школы, мы не боимся сказать, что мы разрешили некоторые из наших вопросов. Рост нашей школы в связи с увеличением платы за учение доказывает, что индивидуальное воспитание, несомненно, встречает безусловное сочувствие родителей. Организация преподавательской коллегии доказывает, в свою очередь, что вполне подготовленные педагоги готовы посвящать начальному обучению столько же времени и внимания, как и высшему образованию. Наш повседневный опыт показал, что дети могут жить в школе, как и дома, приобретая знания и в то же время становясь внимательнее и послушнее, – что обучение даже маленьких детей может быть основано на правде, к которой стремится ум детей, без ущерба для технических навыков, и что развитие детей может быть естественным и полным, сохраняя всю сумму радостей жизни.

*Дьюи Д. Школа и общество // Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX-XX вв. – М.; Л 1928. – Т. 1. – Ч. I. – 452 с.*

### **Моё педагогическое кредо**

< ...> Я верю в то, что всякое воспитание происходит путем участия индивида в развитии социального сознания своего народа. Этот процесс начинается бессознательно, почти с самого момента рождения, и непрерывно обостряет способности индивида, заполняет его сознание известным содержанием, формирует его привычки, вырабатывает его взгляды, вызывает в нем известные чувства и эмоции. Путем такого бессознательного воспитания индивид постепенно осваивает интеллектуальные и моральные ресурсы, накопленные человечеством в его коллективном быту. Он становится наследником запасного капи-

тала цивилизации. Даже самое формальное техническое воспитание во всем мире не может без ущерба для себя оторваться от этого общего процесса. Оно может только организовать его или направить по определенному руслу.

Единственно правильное воспитание получается в результате того, что требования социальной обстановки, в которой находится ребенок, стимулируют его умственные силы. Эти требования побуждают его действовать как члена общественного целого, выходить из своей первоначальной узости чувств и поступков и смотреть на себя с точки зрения благосостояния той группы, к которой он принадлежит.

Благодаря реакции других на его собственные поступки он начинает понимать социальное значение этих последних. Та внутренняя ценность, которая им присуща, отражается на них извне. Так, например, по ответам, которые он получает на свою инстинктивную детскую болтовню, ребенок начинает понимать, что она означает. Детский лепет превращается в членораздельную речь, и тем самым ребенок вводится в круг того, прочно установленного, богатства идей и эмоций, которые теперь суммируются в языке.

Этот воспитательный процесс имеет две стороны – психологическую и социологическую. Ни одна из них не может быть подчинена другой или игнорироваться без ущерба для дела. Из этих двух сторон психологическая является основной. Собственные инстинкты и умственные силы ребенка дают материал и служат исходным пунктом для всякого воспитания. Если только воспитатель не старается увязать свою работу с той деятельностью, которую проявляет ребенок по своей собственной инициативе, независимо от воспитателя, воспитание сводится к давлению извне. Оно, конечно, может дать известные внешние результаты, но его нельзя назвать подлинным воспитанием. Без проникновения в психологическую структуру и деятельность индивида воспитательный процесс таким образом получит элементы случайности и произвола. Если он, по счастью, совпадает с деятельностью самого ребенка, он производит свое действие <...>.

Знание социальных условий теперешнего состояния цивилизации необходимо для того, чтобы должным образом оценивать умственные силы ребенка. У ребенка свои собственные инстинкты и стремления. Но мы не знаем, что они означают, пока мы не сможем приравнять их к их социальным эквивалентам. Мы должны научиться прослеживать их корни в социальном прошлом и рассматривать их как наследие прошлой деятельности народа. Мы должны также научиться проектировать их в будущем и предусматривать, во что они выльются. Пользуясь только что приведенным примером, мы можем сказать, что умение прозревать в детском лепете намеки и потенциальные возможности будущего социального общения и зрелой речи дает наблюдателю возможность должным образом подойти к этому инстинкту.

Психологическая и социальная стороны органически связаны между собой. Воспитание нельзя рассматривать как компромисс между этими сторонами или как господство одной стороны над другой. Нам говорили, что психологическое определение воспитания бесплодно и формально, что оно только дает нам идею развития всех умственных способностей, не давая нам никакого представления о том, как эти способности применять. С другой стороны, поскольку

оно приспособляется к цивилизации, оно превращает это воспитание в принудительный и внешний процесс. В результате получается подчинение свободы индивидуума заранее данному социальному укладу.

Каждое из этих воззрений правильно, поскольку оно выдвигается против одной стороны, взятой оторвано от другой. Для того чтобы узнать, что представляет собою в действительности какая-нибудь сила или способность, мы должны знать, каковы ее цели, применение или функции, а этого мы знать не можем, если не рассматриваем индивида в разрезе его социальной деятельности и взаимоотношений. Но, с другой стороны, единственное возможное развитие, которое мы можем дать ребенку в существующих условиях, – это такое развитие, которое достигается путем предоставления ему возможности полного овладения всеми своими силами, и способностями. В условиях демократии и современной промышленной эволюции невозможно предсказать в точности, какие формы цивилизация примет через 20 лет. Отсюда невозможность подготовить ребенка к какому-нибудь точно очерченному кругу условий. Подготовить его к будущей жизни, значит – дать ему возможность владеть собой; это значит – так его воспитать, чтобы он умел полностью использовать все свои способности; чтобы его глаз, его ухо, его рука были его послушными орудиями, чтобы его суждение оказалось способным правильно оценивать обстановку, в которой ему приходится работать и чтобы он научился экономно и эффективно тратить свои силы. Невозможно достичь такого приспособления без постоянного учета умственной силы, вкуса и интересов индивидуума, иными словами, если воспитание не переключается постоянно в психологическую плоскость.

Суммируя, я считаю, что индивидуум, который должен быть объектом воспитания, – существо общественное и что общество есть органическое объединение индивидов. Если мы устраним социальный фактор из ребенка, то нам останется только абстракция; если мы устраним индивидуальный фактор из общества, мы останемся только с инертной и безжизненной массой. Поэтому воспитание должно начинаться психологическим проникновением в способности, интересы и привычки ребенка. Оно должно по каждому пункту контролироваться в связи с указанными моментами. Эти способности, интересы и привычки нужно подвергать непрерывному истолкованию: мы должны знать, что они означают. И нужно переводить их на язык социальных эквивалентов, выяснять то, на что они способны в области социального служения.

Я верую в то, что воспитание есть основной метод социального прогресса и социальных реформ. Все реформы, которые опираются попросту на предписания закона или на угрозу известными наказаниями, или на изменение механических или внешних приспособлений, носят временный характер и ни к чему не приводят. Воспитание должно регулировать процесс освоения своей доли социального сознания. Приспособление индивидуальной деятельности к такому социальному сознанию есть единственно верный метод социального переустройства. Такая точка зрения воздаст должное как индивидуалистическим, так и общественным идеалам. Она достаточно индивидуальна, потому что признает формирование известного характера как единственной подлинной базы для правильно построенной жизни. Она социальна, так как признает, что такой



положительный характер личности не может быть выработан просто путем индивидуальных наставлений, примеров или увещаний, а вырабатывается скорее благодаря влиянию известных общественных форм и учреждений на отдельную личность, и что социальный организм через посредство школы как своего органа влияет на этические результаты воспитания. В идеальной школе мы добьемся примирения индивидуальных и общественно-признанных идеалов. Поэтому воспитательные обязанности общества – его главные моральные обязанности. С помощью закона и системы наказаний, с помощью социальной агитации и дискуссии общество может регулировать свое развитие и формироваться более или менее случайным путем. Но с помощью воспитания общество может формулировать свои собственные цели и намерения, может вырабатывать свои собственные средства и ресурсы и тем самым определенно и с наименьшей затратой сил регулировать свое развитие в том направлении, какое ему желательно.

Если общество признает возможности в этом направлении, а также те обязанности, какие налагают на него такие возможности, мы не в состоянии даже себе представить, какие ресурсы в смысле времени, внимания и денег будут предоставлены в распоряжение воспитателя. Каждый, заинтересованный в вопросах воспитания, должен настаивать на том, что школа является первичным и самым действительным орудием социального прогресса и социальной реформы. Нужно пробудить в обществе сознание целей школьного воспитания и внушить ему необходимость предоставления воспитателю достаточных средств для должного выполнения его задач. Воспитание, понимаемое таким образом, представляет собой самый совершенный и тесный союз науки и искусства, доступный человеческому опыту.

Искусство формировать таким путем человеческие способности и приспособлять их для общественного служения есть высший вид искусства, требующий услуг наилучших артистов. Никакая способность проникновения, никакая симпатия, никакой такт и никакая исполнительность не будут чрезмерны для этой работы. По мере роста психологических знаний, дающих возможность дальнейшего проникновения в индивидуальную структуру в законы индивидуального роста, а также по мере роста социальных знаний, увеличивающих наше знакомство с истинной конституцией индивидуумов, все научные ресурсы могут быть использованы для целей воспитания. Когда наука и искусство таким путем протянут друг другу руки, мы нащупаем главные ведущие мотивы человеческих поступков, основные пружины человеческого поведения

Обязанность учителя – не просто воспитание индивидуума, но и создание должного социального быта. Каждый учитель должен осознать высоту своего призвания; он выполняет специальное общественное назначение, направленное на поддержание должного социального порядка и на обеспечение нормального социального роста. Таким образом, учитель всегда пророк истинного Бога и привратник истинного Царства Божия (с. 127-134).

*Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. С. А. Каменева; сост. А. П. Пинкевич. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934.*

### **Библиография трудов Дьюи Дж. на русском языке**

1. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – Москва, 1921.
2. Дьюи Дж. Школы будущего. – Москва, 1922.
3. Дьюи Дж. Школа и ребёнок. – 2-е изд. – М.-Пг., 1923.
4. Дьюи Дж. Школа и общество. – Москва, 1925.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
7. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / пер. с англ. М. Занадворов, М. Шиков. – М.: Логос, 2001.
8. Дьюи Дж. Реконструкция в философии; Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М.: Республика, 2003.
9. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. – М.: Идея-Пресс, 2002.
10. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку: сб. статей. – М.: Карапуз, 2009.
11. Дьюи Дж. Философские труды / Издание подготовлено Б. А. Шарвадзе. – Тбилиси, 2009.
12. Дьюи Дж. Понятие рефлексорной дуги в психологии .Обычай и привычка // Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. Исследований; отд. социологии и социал. психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2010. – С. 70-83, 84-97. – (Сер.: Теория и история социологии).
13. Дьюи Д. Моё педагогическое кредо: пер. с англ. // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. – М., 2007.
14. Дьюи Д. Впечатления о Советской России: пер. с англ. // История философии, 2000. – № 5.

## Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934)



Шацкий С. Т. – известный русский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания. Родился в с. Воронине Смоленской области, в дворянской семье. После окончания Московской гимназии С. Шацкий поступил в Московский университет, на механико-математический факультет, а затем перевёлся на медицинский факультет, позднее – в Петровскую (Тимирязевскую) сельскохозяйственную Академию. Последний переход объяснялся просто: Шацкий С. Т. уже решил стать педагогом, при этом за образец для себя считал в то время школу Л. Н. Толстого в Ясной Поляне, где учащиеся много внимания уделяли труду, особенно на земле, в поле. Поскольку Шацкий С. Т. считал для себя необходимым всё делать профессионально, то он переходит в сельскохозяйственную академию на специальность агронома именно для того, чтобы грамотно и умело руководить занятиями своих будущих учеников на земле. Однако как только он посчитал, что получил необходимые знания, то оставляет академию, в 1905 году, не окончив её. В 1899-1901 годах занимался в Московской Консерватории по классу вокала. Занятия были настолько успешными, что, хотя он и не окончил Консерваторию, его пригласили в оперную группу Большого театра. Но его привлекало иное – педагогика.

Свою педагогическую деятельность начал в 1905 г. среди детей и подростков рабочих окраин Москвы, где вместе с Зеленко А. У. и другими педагогами создавал первые в России детские клубы. В 1905 г. Шацкий С. Т. и Зеленко А. У. открыли в Москве клуб для детей. В 1906 создал общество «Сетлемент», которое в 1908 г. было закрыто полицией за пропаганду социализма среди детей, а сам Шацкий С. Т. арестован. Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетлементов – поселений культурных интеллигентных людей среди бедных слоев населения для проведения просветительской работы. Общество «Сетлемент», созданное С. Т. Шацким, А. У. Зеленко и другими педагогами, ставило главной целью удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной и малокультурной части населения, фактически лишённой возможности получить школьное образование. Помимо детского сада и детских клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу. Общество вело культурно-просветительскую работу и среди взросло-

го населения. Практическая работа с детьми основывалась на педагогической концепции, которую разрабатывали члены общества. Эта концепция исходила из необходимости создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. В обучении упор был сделан на усвоении практически значимых для жизни детей знаний. Отношения между педагогами и детьми понимались как отношения между старшими и младшими товарищами. Большое значение придавалось воспитанию у детей чувства товарищества, солидарности, коллективизма. Необычным явлением для педагогической практики того времени была организация детского самоуправления.

С 1910 г. руководил обществом «Детский труд и отдых». В 1911 г. основал летнюю детскую колонию «Бодрая жизнь». В этой колонии каждое лето жили 60-80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества. Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением. Анализируя опыт колонии, С. Т. Шацкий сделал вывод, что физический труд оказывает организующее влияние на жизнь детского коллектива. Трудовые занятия детей имели и образовательное значение, они были источником знаний о природе, сельскохозяйственном производстве, способствовали выработке трудовых навыков. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию – занятия в этих учреждениях восполняли отсутствие у детей школьного образования. Вместе с тем они помогали устроить досуг детей, способствовали обогащению их общения. Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на вопросы воспитания детей.

В мае 1919 года С. Т. Шацкий устраивает на основе учреждений общества «Детский труд и отдых» опытно-показательные учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР, которые составили Первую опытную станцию по народному образованию. Сельское отделение станции в Калужской губернии включало 13 школ первой ступени, школу второй ступени и четыре детских сада. Задачи методического центра отделения выполняла колония «Бодрая жизнь». Городское отделение станции в Москве объединяло детский сад и школы первой и второй ступени. В состав станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей. Опытная станция вела работу с детьми, устраивала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью. По образцу Первой опытной станции были созданы и другие опытные станции Наркомпроса, которые просуществовали до 1936 года. С. Т. Шацкий создал научную школу, которую представляли А. А. Фортунатов, М. Н. Скаткин, Л. К. Шлегер, В. Н. Шацкая и др.

С 1932 по 1934 г. Шацкий С. Т. – директор Московской консерватории и Центральной педагогической лаборатории. В августе 1932 года в Московской консерватории, по инициативе Шацкого С. Т. и профессора Гольденвейзера А. Б. было создано Детское отделение для подготовки способных учеников к поступлению в музыкальный вуз – будущая центральная музыкальная школа.

### **Мой педагогический путь**

Моё детство прошло в семье отца моего, мелкого военного чиновника, делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семейный режим был довольно строгий. Военная среда в значительной степени способствовала тому, что почитание старших и всякого начальства, религиозность и точность выполнения всех своих маленьких обязанностей были усвоены мною очень основательно. Семья моя жила довольно замкнуто, и родственные чувства были весьма сильны. Достатки были небольшие, а семья велика; вопросы о том, что сделать с большим количеством детей, куда и их отдать, к чему их готовить, откуда взять на это средства, были чрезвычайно тревожными.

Одно из самых ярких впечатлений моего детства – это постоянное ощущение или страха, или своей вины перед старшими. Страхи, которые испытывала семья маленького чиновника в то время, в 80-е годы тяжёлой реакции эпохи Александра III, были, конечно, вполне основательны: было чего бояться скромному чиновнику.

Я был, по-видимому, довольно способным и без особенного труда потупил в классическую гимназию, но то, что я получил в патриархальной своей семье: заботу о своих успехах, страх перед начальством и почтительное к нему отношение, – перешло, конечно, и в школу; в школе я встретил очень много похожего на то, к чему уже привык, живя в условиях семейной жизни, в условиях военной среды. Довольно рано, по всей вероятности благодаря сильно развитому воображению и впечатлительности, я начал оценивать своих учителей со стороны их подхода к детям; за редкими исключениями все учителя в их отношениях к детям были друг на друга похожи. Я знал, что они были моими начальниками, и поэтому всё знают и всё умеют, но чувствовал, что они не умеют обращаться с детьми.

Я помню отчётливо свою первую педагогическую оценку: я ясно видел, что мои учителя постоянно «забывают о том, как они сами были маленькими», и поэтому не понимают, как жестоко их ученье. Хотя благодаря этой критике во мне и должен был возникнуть протест против моего школьного начальства, тем не менее первые четыре года я учился чрезвычайно добросовестно и был на отличном счету у своих учителей. Я хорошо помню, как уже к концу четвёртого года моё ученье стало в значительной степени мне надоедать. Я жадно искал среди взрослых такого человека, который мог бы меня понять, на кого я мог бы опереться. У меня были надежды, что в старших классах всё будет идти как-то по-другому, но эти надежды не оправдались. Тот протест, который я чувствовал в себе и который видел в среде своих товарищей, стал гораздо более ясным в старших классах гимназии. Ученики совершенно определённо говорили о том, что надо воевать с учителями; шалости, лицемерие, обманы, всевозможные способы устроиться так, чтобы получить хорошую отметку, ничего не зная, были самым обычным делом. В наших отношениях с учителями были и серьёзные битвы, были маленькие победы и большие поражения. Ученье мне окончательно опостылело.

Участвуя во всех сторонах гимназической жизни и ученья, я продолжал оценивать те способы, которые применялись учителями по отношению к нам, ученикам, и относился к ним, вероятно, так же, как и все мои товарищи, за редким исключением, чрезвычайно отрицательно. Я чувствовал, что мои способности и мои запросы не находят себе здесь ни одного отклика. Я жил, учился и в то же время чувствовал, что так жить и учиться не надо; моя жизнь наполнялась огромным количеством всевозможных пустяков. На эту критику было затрачено чрезвычайно много сил, и это единственное, что было интересным, а работать систематически, настойчиво я совершенно разучился. Кстати сказать, система занятий была у нас в полном смысле слова бездарной. Ведь в самом деле, занимаясь в течение 8 лет латинским языком не менее 5 часов в неделю, 6 лет – греческим не менее 4 часов, тратя на французский и немецкий языки 4 часа вместе, казалось бы, что за такое время можно было научиться порядочно говорить и читать, а мы, за редким исключением, едва-едва читали и, в сущности говоря, выходили из школы почти полными невеждами.

Таким образом, годы моего ученья дали мне достаточное количество отрицательных впечатлений, и к концу гимназического курса у меня опять возникли надежды на то, что в университете я встречу совершенно другую обстановку. Курс гимназии я кончил с прекрасным дипломом, но с чрезвычайно скудными познаниями и даже не мог сознательно выбрать факультет, не имел представления о том, что такое наука и как вообще работают в университете студенты и профессора.

С внешней стороны я встретил в университете обстановку другую: она была внешне неизмеримо более свободна, чем та, к которой я уже привык в гимназии, но то, что я видел со стороны моих гимназических преподавателей, мне пришлось отметить и в профессорской среде. Огромное большинство профессоров, с которыми я входил в общение, чрезвычайно мало интересовалось студентами, и между профессорами, с одной стороны, и студентами, с другой, вставала стена зачётов, экзаменов, носивших формальный характер. Главное же то, что для меня стало ясным, что никаких ответов на те многочисленные запросы, которые я пытался ставить для своей жизни, для своей научной работы, здесь, в университетской обстановке, я не получу. Очевидно, всё это придётся отложить на то время, когда я кончу университет и начну жить и работать по-настоящему. Наибольшее количество мучений испытывал я при мысли, что мне не под силу справиться с университетскими курсами, что мои знания являются слишком незначительными, привычки работать систематически я совершенно не имею. Из этого положения необходимо было искать выход.

Впрочем, я должен помянуть добром К. А. Тимирязева, у которого я занимался последние годы пребывания в университете. Первые годы студенчества были совершенно неудачными; я блуждал с одного факультета на другой, пока не остановился на естественном, выбор которого и на третий год университетской жизни был в значительной степени случайным. Но, разумеется, так же, как и раньше, я не мог довольствоваться тем, что давали мне гимназия и университет. В некоторых областях я всё-таки был довольно осведомлён, во всяком случае русскую и иностранную литературу я знал довольно хорошо, по-

сколько последняя была доступна мне в переводах. Моими любимыми авторами были Диккенс, Виктор Гюго и Л. Н. Толстой. Между прочим, я перевёл для одного издательства роман Э. Золя («Мадлен Фера»).

В своих трудных и продолжительных исканиях выхода из создавшегося тяжёлого положения я чувствовал весьма сильное влияние Л. Н. Толстого. Толстой привлекал меня своим протестом против обычных условий жизни, и его настойчивое указание на то, что нужно искать настоящего дела среди наиболее обездоленных масс населения, производило на меня сильнейшее впечатление. Религия Толстого действовала на меня главным образом со стороны эмоциональной: я очень хорошо знал «Исповедь» Толстого, но никогда не мог дочитать до конца «В чём моя вера?». Кроме того, я никак не мог понять отношения Толстого к науке, а между тем я уже по личному опыту знал моменты (хотя их было немного) великих наслаждений, которые давала работа в лаборатории или занятия в бывшем Румянцевском музее, где я бывал очень часто, окружённый огромными фолиантами разнообразных книг, главным образом философского, педагогического и психологического содержания.

Не могу, конечно, не отметить того совершенно необычайного впечатления, которое произвела на меня Яснополянская школа в изображении Толстого. Моё живое воображение рисовало мне картины моей собственной жизни в семье, в школе; и мысли о том, как по-настоящему нужно учить и воспитывать детей, а главное – как к ним относиться, очень часто приходили мне в голову. Я помню, что под влиянием статьи («Так что же нам делать?») Толстого я решил совершенно отказаться от давания уроков, от репетиторства, от подготовки учеников к экзаменам, что в то время являлось главным источником студенческого заработка. В материальном отношении выполнение этого решения было для меня чрезвычайно трудным, но тем не менее я обнаружил здесь огромное упорство, и только несколько лет спустя, когда у меня у самого уже сложился ряд взглядов на то, как надо учить детей, я вновь принялся за занятия с ними, но в этой работе ставил всегда такие условия: чтобы мне не приходилось никуда готовить, ни к каким экзаменам, что я буду заниматься только развитием моих маленьких учеников. Занятия свои я обставлял возможно более богато: я постоянно таскал с собой книги, приборы, производил со своими учениками разнообразные физиологические, химические и физические опыты и обращал чрезвычайно большое внимание на самостоятельность мысли моих учеников. В общем я не могу сказать, чтобы какой-нибудь из этих опытов я доводил до конца. Обыкновенно перед экзаменами родители или мне отказывали, видя, что я завожу дело слишком далеко, или всякими хитрыми доводами уговаривали меня взяться и за подготовку к экзаменам; как правило, из этого редко что-либо выходило: ученики мои довольно часто проваливались.

Таким образом, я не могу сказать, чтобы мои первые педагогические опыты были удачными, хотя в некоторых отношениях они и были интересны. Всё же в это время у меня уже складывалось представление о той системе воспитания, которую нужно было бы проводить в жизнь. В эту систему входили: физический труд, самостоятельность детей, тесные товарищеские отношения между учителем и учениками, оказание им помощи и отсутствие учебников.

Никогда не приходилось мне думать о том, что я буду учителем в средней школе; можно было заранее сказать, что из этого ничего не выйдет.

Толстой имел на меня влияние и с другой стороны. Я относился довольно холодно к происходившим тогда студенческим беспорядкам и волнениям, я настолько был заряжен тем, что самое ценное – это культурная работа среди широких слоёв населения, лишённых самых элементарных благ культуры, что трата сил на митинги, на выслушивание речей, на всё то, что я называл словами, я считал совершенно излишним. Но в то же самое время мне постоянно казалось, что я в чём-то неправ, и вот это смутное сознание своей неправоты всё больше и больше толкало меня к тому, что я должен дать, должен вырабатывать свои собственные ответы на те вопросы, которые к концу царствования Александра III достаточно сильно выдвигались нашей широкой общественностью. Эти вопросы выдвигались не только студенческими волнениями, но и всё более и более учащавшимися рабочими беспорядками и забастовками. Обо всём этом приходилось много читать и весьма горячо спорить, и чем ближе подходило к концу моё пребывание в университете, тем всё более настойчиво и более ярко вставали передо мною основные вопросы: каковы мои ответы и что я буду делать в жизни?

Влияние на меня Толстого я могу отметить ещё и с третьей стороны. Несомненно, под его влиянием я, типичный городской житель, хотя я и бывал раньше много раз в деревне, стал строить планы деревенской работы. Мне рисовалась сельскохозяйственная школа, которая будет создана на совершенно новых основаниях; я даже задумывался над тем, чтобы теперь же, не дожидаясь выхода в жизнь, разработать полностью программу и методику такой школы; разумеется, оглянувшись на себя, я почувствовал, что остался всё тем же невежественным человеком, который не имеет никакого права браться за такие ответственные дела, как руководство школой.

Совершенно неудовлетворённый долгими годами университетского учения, я перешёл в сельскохозяйственный институт, в котором пробыл с 1903 по 1905 год. Московский сельскохозяйственный институт, бывшая Петровская академия, был в это время учреждением, которое только что раскрыло свои двери для всех желающих в нём учиться. Как известно, после «нечаевской истории» академия была закрыта и через два года преобразована в сельскохозяйственный институт – замкнутое привилегированное учреждение для детей помещиков. В моё время в этот институт стали уже вливаться свежие кадры молодёжи, и политическая жизнь забила в нём кипучим ключом. В то время в институте возрождались общественные традиции Петровской академии: студенты разделялись на ряд политических групп, которые вступали между собой в открытые споры, серьёзно привлекавшие общественное внимание. Впервые появились и студентки. Участвуя довольно сильно в политической жизни студенчества, я тем не менее не присоединился ни к одной из политических групп и только тщательно присматривался к новым для меня и разнообразным типам молодёжи. Так же, как и раньше, в университете я отмечал значительную долю словесности против которой я всегда внутренне восставал. Особенно меня смущало то, что широчайшие общественные, политические проблемы, которые намечались в это время, как-то мало увязывались с тем скромным делом, с той



работой в сельской школе, которую я себе наметил, и поэтому я свои планы разрабатывал втихомолку, старался взять за время своего пребывания в институте всё то, что он мог мне дать в научном и практическом отношении.

Особенное внимание я обратил на одного из самых оригинальных профессоров академии – А. Ф. Фортунатова, который не признавал экзаменов и всячески поощрял студентов с самого первого курса заниматься самостоятельно научной работой. Хотя его работа – сельскохозяйственная статистика – была очень далека от моих педагогических интересов, тем не менее его методы работы меня в сильнейшей степени интересовали и привлекали. Вообще же говоря, для работы научной, лабораторной, исследовательской академия того времени предоставляла полнейший простор для всех желающих. В этом отношении необычайно широкую возможность работать предоставил мне, как и многим товарищам, проф. В. Р. Вильямс. Я начинал уже колебаться – не идти ли мне по научному пути, но тут меня охватила чрезвычайно сильная жажда реального дела, тем более, что в 1905 году работать в академии по политическим условиям было почти невозможно, и когда выяснилось, что такое дело может найтись, я бросил институт и начал уже всецело заниматься педагогикой.

Первое дело, которое привлекло меня, имело почти всё то, что я считал подходящим для своей работы. Оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов. Это моё первое педагогическое дело, которое, собственно говоря, и можно считать началом моей педагогической деятельности, называлось «Сетлементом», т. е. посёлком культурных людей среди бедного населения (американская идея, пересаженная на русскую почву известным педагогом А. У. Зеленко). В этом деле я принял самое серьёзное участие и отдавал ему в течение многих лет все свои силы. В самом начале вокруг него возникли ожесточённые споры; одним оно казалось чрезвычайно смелым, почти фантастическим, другие же считали его несвоевременным – тем культурничеством, которое в ту горячую политическую эпоху не должно было иметь места в жизни.

Я вспоминаю мои горячие споры в это время с покойным Л. Б. Красным, который считал наш «Сетлемент» не только в какой-либо мере интересным общественным начинанием, но прямо-таки вредным с общественной точки зрения. Я горячо оспаривал его мнение, доказывал ему, что мы, приближаясь всё более и более к решительной схватке с царизмом, должны теперь же, если есть какие-нибудь возможности, оформлять такие учреждения, которые нужны для нарождающегося общественного строя. Тов. Красин необыкновенно убедительно уговаривал меня бросить эти вредные затеи. «Когда грянет настоящая революция, – говорил он, – и можно будет работать уже практически над новым строем, тогда всё то, о чём вы говорите, придёт в виде сотен и тысяч учреждений; сейчас же уделять силы на это дело – значит отвлекаться от политической борьбы, значит, реально мешать подготовке революции. Сейчас, – утверждал он, – нет никаких предпосылок, для того чтобы строить такое дело, а то-

гда этих предпосылок будет более, чем достаточно». Так мы разошлись, совершенно не убедив друг друга.

Дело «Сетлемента» быстро привлекло внимание представителей радикальной интеллигенции того времени. Интересно отметить, что в числе его работников было чрезвычайно мало педагогов. Мы выбрали для своей работы район между Бутырками и Марьиной рощей, принялись за социальное изучение района и стали строить планы своей работы, исходя из этих социальных условий. Главный кадр участников был так же, как и я, с университетским образованием. Недостаток средств возмещался колоссальной энергией и огромным интересом к делу. «Сетлемент» решил обратить главное внимание на общественное детское воспитание, а поэтому в первую очередь были созданы детская трудовая колония и организация детского самоуправления в ней, детские клубы в Москве, детский сад и трудовые мастерские для подростков. В «Сетлемент» хлынула детвора отовсюду, мальчики и девочки, количество которых всё время быстро росло.

Но в связи с ростом самого дела росла и огромная подозрительность по отношению к нему со стороны духовенства, полиции, с одной стороны, и, к сожалению, учителей городских школ, с другой. Скоро «Сетлемент» перешёл на полулегальное существование, которое через три года привело к тому, что деятельность его была признана политически опасной, и он был закрыт постановлением московской администрации. Весьма серьёзное участие в закрытии «Сетлемента» принимал «Союз русского народа». Педагогические идеи «Сетлемента», которые разрабатывались и идейно, и практически при моём большом участии, были для того времени чрезвычайно характерны. В сущности, это было бесспорно такое педагогическое дело, которое в известной степени выдвигалось в связи с первой русской революцией, поскольку она в то время в сильной степени поддерживалась радикальной интеллигенцией. Надо отметить, что финансировала «Сетлемент» крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казённой педагогики. В это же время крупная буржуазия давала средства даже на с.-д. партию (Морозов). В течение моей педагогической работы у меня, конечно, бывали моменты чрезвычайно сильного подъёма, но тот подъём, с которым я принялся за эту работу, был, пожалуй, не сравним ни с чем. В это дело я вложил все свои мысли, которые вырабатывались у меня в течение долгих сумеречных лет моего ученья в средней школе и университете. Оно соединяло меня с большим кругом новых интересных товарищей. В этот период громадную помощь мне оказал А. У. Зеленко, вместе с которым и по инициативе которого я взялся за новое для всех нас дело. Я вступал в самые отчаянные споры с тем строем педагогической работы, который был мне и так хорошо знаком и так ненавистен.

Идея «Сетлемента» была перенесена, как я уже сказал выше, из Америки. Для американских либералов было чрезвычайно характерным организовывать эти «сетлементы» так, чтобы в них была полная терпимость к самым разнообразным мнениям, которые вообще имеются в обществе и вступают друг с другом в конфликт. Разумеется, идея социального примирения классов при помо-

щи такого рода общественной работы была далеко не чужда американским педагогам; «Сетлемент» должен быть аполитичным и беспартийным по самому существу своей организации и тем делать то дело, которое нужно умной буржуазии. С этой аполитичностью и беспартийностью у нас ничего не вышло; хотя в числе работников и были люди, принадлежавшие к различным политическим партиям и умевшие уживаться друг с другом, но сам «Сетлемент» относился резко отрицательно к таким политическим организациям, как «Союз русского народа», «октябристы» и вообще правые партии. Таким образом, до известной степени отбор всё-таки был, и на это толкал нас тот социальный слой, с которым нам приходилось работать. Конечно, рабочая среда никогда не могла бы примириться с таким аполитизмом, но рабочие разных политических партий у нас постоянно бывали. Полиция же, которая окружала «Сетлемент» самым внимательным надзором, и охранное отделение, державшее своих конных и пеших агентов около «Сетлемента», были гораздо более правы, рассматривая его как одно из разветвлений социалистических течений того времени. За три года существования «Сетлемента» совершенно ясно обнаружилась очень большая тенденция всех работников к созданию опытного педагогического учреждения, задачей которого было бы производить разнообразные общественные педагогические опыты, но «Сетлемент» тщательно избегал всего того, что могло в той или другой степени напоминать обычную школьную практику, и поэтому всё то, что создал «Сетлемент», было, в сущности говоря, для нашей педагогической действительности новым по форме. Между тем реакция усиливалась всё более и более. После закрытия «Сетлемента» пришлось употребить довольно много усилий, такта и ловкости на то, чтобы каким-нибудь путём, хотя бы под другим видом, можно было продолжать работу. Через год деятельность основного ядра работников «Сетлемента» возобновилась, это было общество под новым названием – «Детский труд и отдых».

В это время (1910 год) я могу отметить известное влияние идей Джона Дьюи на развитие моих педагогических взглядов. Джон Дьюи привлёк моё внимание своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов. Я даже построил целый план, программу работ с детьми на основании удовлетворения их интереса. Не могу сказать, чтобы меня особенно интересовал другой американский педагог – Стенли Холл; его выводы мне казались довольно проблематичными и идеи генетизма – не имеющими практического значения. Меня всё-таки интересовал главным образом вопрос о трудовом воспитании, и в первое же моё путешествие за границу, в 1910 году, я прежде всего постарался изучить формы трудового воспитания, которые применялись в Скандинавских странах в детских домах. Тут мне бросилась в глаза чрезвычайная жизненная приспособляемость заграничных педагогов; они всегда были очень практичными, очень хорошими организаторами, но в то же время чрезвычайно узкими людьми.

У меня были постоянно большие споры со скандинавскими педагогами относительно наказаний не только телесных, которые тогда применялись довольно широко, но и наказаний вообще. Почти такое же впечатление я вынес и

из второго моего путешествия за границу (1913-1914 годы), когда в поисках трудовой школы я побывал в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии. Всюду я видел чрезвычайно узкую постановку вопроса о трудовой школе вообще и огромную разницу между старыми школами и школами с зачаточными формами новых педагогических идей, но в то же самое время меня поражало умение западноевропейских педагогов организовывать работу и хорошо её оборудовать...тем не менее я не мог вынести ничего особенно ценного для себя из западноевропейской теории и практики. Впрочем, большой интерес во мне возбуждали работы педагогической организации Декроли и кое-что в зарождавшемся тогда институте Жан-Жака Руссо в Женеве. То же, что я считал чрезвычайно интересным, стояло как раз в стороне от педагогических движений, это – прекрасно поставленные профессиональные школы. Во всяком случае тот материал, который получался из Америки, в педагогическом отношении казался мне гораздо более свежим и жизненным.

Во время войны в связи с необходимостью обслуживать огромное количество детей, отцы которых ушли на фронт, запросы на массовую педагогику значительно усилились. Передо мною стояла чрезвычайно большая задача, которую со значительными затруднениями мне всё же удалось выполнить, а именно; уберечь от шовинистического угара, от возбуждения ненависти к немцам, что было в то время довольно сильно распространено в широких демократических кругах нашей общественности. Эта позиция в значительной степени изолировала и меня и моих товарищей от общего потока и общественно-педагогической работы.

Если при закрытии «Сетлемента» против нас вооружались «Союз русского народа», монархисты и охранное отделение, то теперь можно было отметить значительное недовольство нами не только среди людей, которые могли бы давать на ведение дела деньги, но и среди педагогов, демократически настроенных. Наш кружок занимал изолированную позицию в целом ряде вопросов: в вопросах методических, связанных с работой экспериментальной школы, в работе детского сада и в вопросах подготовки педагогов, за которую мы серьёзно взялись. В самом деле, было чрезвычайно трудно удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свёртывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара. Основные упреки, которые нам приходилось выслушивать, касались именно того, что мы настроены против массовой работы, т. е. работы жизненной, практической, и занимаемся в такое трудное время работой узко теоретической, носящей принципиально опытный характер. В сущности, мы не хотели принимать участия в военном «угаре». Так же обстояло дело и с вопросом организации курсов для подготовки педагогов, которые в то время устраивались при университете имени Шанявского. Нас привлекали к работе на этих курсах, но мы постоянно указывали на то, что огромное количество слушателей, несколько сот, для которых нужно было читать эти лекции, нас совершенно не удовлетворяло. Тем не менее нам удалось провести несколько небольших курсов в университете Шанявского и у себя, на которых мы создали свою программу и свои методы. Особенностью программы курсов было, то, что в неё в значительной степени входил тот материал, который

является результатом практической работы самих слушателей; особенностью метода было то, что слушателям предлагалось заниматься главным образом анализом этого жизненного материала под нашим руководством и самостоятельно нащупывать те выводы, к которым должен был их толкать этот жизненный материал. В сущности говоря, мы предлагали нашим молодым товарищам тот метод работы над собой, который мы сами применяли в течение долгих лет к себе. В результате мы приобрели довольно большое количество товарищей, с которыми мы могли работать в наших учреждениях, и через них завязали связи с детскими учреждениями и в Москве и в провинции.

Из того, что я сказал, вовсе не следует, что наши главные интересы лежали в области методики. Пройти методическую выучку и создать систему работы было совершенно необходимо, но, с другой стороны, мысль о принципиальной разработке основ организации самого дела всё время стояла перед нами как вполне определённая задача, и над нею нам приходилось работать чрезвычайно интенсивно. Во-первых, было ясно, что отдельными опытными учреждениями ограничиваться нельзя, что необходимо их связать в общий организационный узел, а поэтому ещё в 1912 году был создан проект, отчасти осуществившийся на деле: проект опытной станции по детскому воспитанию, которая включала в себя все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная от детского сада и кончая школой II ступени, вместе с работой клубов, мастерских, детской библиотеки и детской трудовой колонии. Этот проект был повторён в 1915 году, когда зашла речь о небольшой субсидии, которую могла бы дать нашему учреждению Московская городская дума. Хотя субсидия и была ничтожна, но было ценно то, что городское управление признало для массовой городской работы важность организации опытных учреждений. В 1915 же году в этот проект включилась организация постоянно работающих опытных курсов. Затем мысль пошла ещё дальше; стало ясно, что ограничиться работой только с детьми невозможно, что необходимо вести работу и со взрослыми.

Здесь я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребёнка не существует, а существует ребёнок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребёнка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребёнка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребёнок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми.

Поэтому следующий проект опытной станции, как правило, захватывает всё больший и больший круг общественных явлений, т. е. он включает в себя в значительной степени ту среду, в которой приходится работать детским учреждениям. Эти проекты касались объединения ряда приютов и профессиональных школ, работающих под руководством попечительств для бедных. Следующий проект – это организация участка земской работы в Калужской губернии. Затем – проект организации школ железнодорожных, земских и нашей детской трудовой колонии, включение их в общий план работы. Все эти проекты за не-

сколько лет в конце концов оформились в виде проекта опытной станции по народному образованию Наркомпроса.

Приблизительно к 1917 году выявилась и моя первая формулировка идеи трудовой школы. Я считал, что трудовая школа есть, по существу, хорошо организованная детская жизнь, что если бы мы сумели это сделать, если бы сумели обслуживать детей всесторонне – и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы.

Таким образом, нельзя сказать, чтобы к эпохе революции я и мои товарищи пришли с очень большим опытом, достаточно проверенным и законченным. Мы пришли с огромными исканиями. Можно сказать, что к этому времени только что наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, ещё не был приведён в систему и за ним не было ещё никакой определённой теории, – вернее, вся наша работа велась путём изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы. Конечно, основная педагогическая литература, и русская и иностранная, мне и моим товарищам была достаточно знакома, но с полной определённой можно сказать, что она нас не могла вполне удовлетворить; нам было ясно, что простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало цены. Но всё-таки я мог бы сказать, что проект устройства опытного участка земской работы в Калужской губернии уже отражал на себе тот ход теоретической мысли, которая в дальнейшем привела к организации опытной станции по народному образованию. Она формулировалась таким образом: общественно-педагогическая работа может быть только тогда ясна и с успехом проводится в жизнь, когда она теснейшим образом увязана с планом экономической и с характером бытовой жизни района. Предполагалось, что этот район будет иметь не только педагогическую работу, но сюда же будет включаться и работа агрономическая, и работа в области деревенской техники, работа санитарная и культурно-просветительная и т. д.

В политическом отношении наш кружок мог считаться маленькой группой радикальных интеллигентов, сплотившихся на деле, в известной степени отражавшем работу тех подготовительных сил, которые, несмотря на сильную реакцию после 1905 года, начинали сильно пробиваться сквозь настроения империалистической войны. Поэтому ясно, что наша группа, как и все другие радикальные группы, с большим воодушевлением встретила Февральскую революцию, и, поскольку она была группой интеллигентской, отражавшей мелкобуржуазный радикализм, она также растерялась перед Октябрём и не сразу нашла настоящий путь своей работы. Тем не менее я мог бы указать на то, что в предшествующем опыте было довольно много такого материала, который сделал переход к участию в революционном строительстве не таким уже трудным. Впрочем, я должен отметить, что ряд моих самых близких и старых товарищей по работе (Л. К. Шлегер, А. У. Зеленко, М. В. Полетаева, Л. Д. Азаревич, Н. О. Массалитинова) без всяких колебаний начали работать с советской властью. Я пришёл к совместной работе несколько позднее. Я довольно близко был знаком с рядом

рабочих (металлисты и печатники), многие из которых раньше посещали наши клубы. Я не вёл среди них политической работы... Я старался разбираться вместе с ними в текущих общественных вопросах. Их колебания, их разногласия, хотя и значительно смягчённые в нашей среде (но сильно обострившиеся в 1917-1918 годах), отразились в значительной степени и на мне. Я, помню, горячо настаивал на том, чтобы рабочие не разъединялись. Гражданская война в среде рабочих мне казалась самым ужасным делом. С этой мыслью о прекращении розни среди рабочих я выступал на собраниях в конце 1917 года.

Не было никакого сомнения в том, что товарищам, взявшимся после Октября за прокладывание новых путей в организации народного образования, наша работа была известна и представлялась в значительной степени ценной. Затем наш кружок с 1905 года исключил из своих идей область религиозного воспитания; борьба с духовенством была слишком памятна нам, чтобы не видеть здесь коренных путей расхождения; с другой стороны, с 1905 года мы работали над идеями трудового воспитания. Хотя мы и старались держаться в стороне от партийных организаций, тем не менее все правые партийные группы являлись для нас крайне ненавистными, и за период с 1905 до 1917 года мы, сами того не замечая, всё больше и больше, говоря обычным языком, левели.

Тот способ, которым мы разрабатывали нашу педагогическую практику, изучение реальной действительности, изучение условий, в которых живут и воспитываются дети, самая постановка вопроса о создании опытного учреждения – это была такая идея, которая с неудержимой силой стала развиваться в первые годы революционного строительства; наконец, основное – вопросы детского самоуправления, с которыми мы уже в значительной степени свыклись и считали себя, вероятно не без основания, пионерами в этой области, – делало для нас постановку новых педагогических проблем особенно близкой. То же, что мешало нам ближе подойти к революционному строительству, – наше культурничество, аполитичность, обычное отношение интеллигента того времени к большевикам как к разрушителям – довольно быстро исчезло, как только мне и моим товарищам удалось ближе подойти к тем планам и способам их выполнения, с которыми мы познакомились в новых условиях работы.

Что касается меня лично, то я считаю для себя чрезвычайно важным самое внимательное изучение всех выступлений и статей В. И. Ленина, которое в дальнейшем привело к основательной переработке всего моего практического опыта, установлению новых точек зрения на педагогическое дело. Вновь перечитал я Маркса и Энгельса и извлёк и продолжал извлекать из их работ глубочайшие основания для развития теории и практики педагогического дела новой исторической эпохи. Сильное впечатление произвела на меня первая моя встреча с Н. К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд коренных вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом, к числу своих основных учителей я должен присоединить – в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, – В. И. Ленина и Н. К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя её учеником.

Я полагаю, что не только я, но и все мы, принимающие серьёзное участие в педагогической работе, связанной с революционным строительством, не отдаём ещё себе достаточно глубокого отчёта в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н. К. Крупская. За долгие годы революционной работы она овладела тем методом, который мы все должны считать чрезвычайно ценным, вернее, имеющим исключительную ценность: это — умение видеть за целым рядом отдельных, внешне кажущихся ничтожными, разрозненными фактов и явлений те основные пружины, которые руководят ими; умение быстро ориентироваться в самых тонких изменениях общественной жизни, делать из них надлежащие выводы и придавать им практическое значение. Это весьма своеобразное и редко встречающееся искусство. Затем я считаю весьма важным то обстоятельство, что т. Крупская умеет при возникновении, казалось бы, весьма сложных и запутанных вопросов, вокруг которых быстро накапливается ряд разнообразных точек зрения, ставить их настолько отчётливо и просто, говорить по поводу них таким ясным, простым языком, что её выводы, её формулировки становятся самым ценным руководством к действиям огромного количества товарищей. А главное — то, что Н. К. Крупская умеет, как никто из нас, соединять все наши работы с тем основным делом, над которым работает Коммунистическая партия, т. е. делом рабочего класса, говорящего во всём мире новое слово.

Я не знаю, встречу ли я в своей дальнейшей работе каких-либо ещё учителей, но считаю для себя совершенно естественным положение ученика, который непрерывно учится.

Прошло много лет работы, и работы, проложившей кое-какие следы в общественном педагогическом деле, но тем не менее всё мною проделанное, как бы оно ни оценивалось, я считаю всё же пройденным этапом. Быть может, моя работа над собой могла бы проходить с большей ясностью, с большей определённой и более глубоким участием в деле революционного строительства, создающегося усилиями пролетариата, но, вспоминая прошлые годы своего воспитания и учения, я чувствую, что вырвался из каких-то невероятно сильных тисков, в значительной степени ослабивших напряжённость и продуктивность моей собственной работы: эти тиски были, очевидно, неизбежны, как неизбежны были все те явления, с которыми мне пришлось встретиться в эпоху и перед первой, и перед второй, и перед третьей русскими революциями. По своему воспитанию я должен был бы стоять чрезвычайно далеко от всего общественного движения нашего времени. В значительной степени я определяю свой сильный интерес и к новым формам жизни и к новым педагогическим идеям тем, что старая система, система, проводившаяся условиями царского режима, в рамках буржуазного строя была, поскольку я сам её испытывал, невероятно бездарна, беспомощна, а поэтому вызвала сильное противодействие в той среде, на которую она влияла; наиболее чуткие, впечатлительные натуры подготовились, так сказать, к своему враждебному отношению и к работе против буржуазного строя с неизбежностью работающего механизма. Всё более и более убеждаюсь я в том, что роль буржуазии в воспитании сыграна, что она ничего не может дать принципиально ценного, нового, что она может ещё заниматься техникой, организационной методической, а вскопать новые пласты



педагогических мыслей и создать систему того воспитания, которое нужно новым социальным слоям, неизбежно приходящим на смену старым, – эта работа выпадает на долю коммунистической педагогики.

Класть в общую работу социалистического строительства педагогические кирпичи – великое дело для современного педагога (с. 49-67).

*Шацкий С. Т. Мой педагогический путь // Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – 500 с.*

## **Школа для детей или дети для школы**

### *Статья первая*

#### **II**

<...> Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая ним нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны. Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому, что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т. е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результатность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

### III

Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовались некоторые прочные навыки, количество, качество и предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

Представим себе весь нехитрый уклад крестьянской жизни и те знания, которые нужны для его понимания и, следовательно, ориентировки. В школьной переработке они уложатся вполне в голове десятилетнего ребенка. С жизнью городской – много сложнее, и в результате мы могли бы попытаться определить средний уровень потребностей расы в навыках приспособления. В известной степени элементарная школа отвечает на этот вопрос. В самом деле, чем обуславливается общественный факт быстрого падения посещаемости народной школы на третьем году? Пожалуй, не только экономическими причинами, а как раз тут может проявиться достаточность примитивной грамоты для поддержания жизни на среднем уровне, который исторически сложился в данной среде. Интересно отметить, что сильное падение посещаемости начинается сравнительно далеко до официального конца школьного обучения. Жизнь, а не прихоть говорит свое «довольно». Если нет школы, то воспитывают все те же факторы; среда, окружающая ребенка, действует могущественно и создает типические средние черты расы, отличающие ее [от другой] (американца от француза, немца или русского). Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться.

Итак, настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим.

### IV

Наряду с этим фактом социальной наследственности, поддерживаемым жизнью расы, началом консервативным, но глубоко важным, развивается и то, что движет жизнь вперед. Она движется путем развития новых потребностей попутно

с упражнениями в овладении жизненными приспособлениями, естественно возникает более обширная область их применения, создаются запросы, для удовлетворения которых нужны новые навыки. Эта прогрессивная часть житейского образования тоже имеет свое отражение в школьной работе, хотя неустойчива, часто колеблется и подвергается ряду очень сложных, кажущихся случайными влияний.

Пока речь идет о приобретении бесспорных навыков первого рода, развитие ребенка идет быстро. Но наступает порог, когда жизнь говорит «довольно», за которым приходится идти впереди жизни, указывать путь, нащупывать направление, чтобы создать движение вперед. В жизни ребенка как социального элемента, движимого общим током жизни, порог этот на пути его естественного воспитания отражается остановкой, инерцией, периодом некоторого успокоения, закрепляющим достигнутое без особых тревог и порывов. И вовсе не надо, как это делает Стэнли Холл, предполагать генетическую связь центрального детского возраста с каким-то отдаленным периодом спокойной жизни человечества. Можно объяснить этот действительно наблюдаемый факт – расцвета детства в 9-12 лет, единственного периода, когда человек ближе всего подходит к гармоническому развитию; его надо назвать периодом элементарной школы, временем упражнений в разнообразных сторонах жизненной деятельности, здоровья, бодрости, накопления сил, довольно медленного развития и некоторой умственной консервативности. Воистину этот период – золотая пора детства, здоровая, устойчивая, работоспособная, подвижная, энергичная. Ребенок пока длительно ни на чем не останавливается, но многое пробует делать. Попробует, примерит силы и бросит. Это – время малых, коротких достижений, действий, но не рассуждений, исканий разнообразия и жадного захвата жизненных впечатлений для быстрого и легкого усвоения и переработки. При этом ребенок настойчиво и всесторонне упражняется. В эту пору наряду с упражнениями и в итоге их и закладываются новые потребности, дающие школе возможность воспользоваться ими для второй части своей работы – части прогрессивной, выводящей ребенка из цепких рамок среднего уровня приспособления к жизни.

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает.

Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей. А элементарная школа есть своеобразная организация детской жизни (золотого периода детства) – от 8-12 лет, немного больше или меньше. Точных границ периода установить нельзя.

Таков плодотворнейший принцип новой школы. Дело не в улучшении методики отдельных предметов, не в выкидывании или прибавлении той или другой части программы» не в мерах дисциплинирования, не в этих частностях, а в изменении коренным образом наших взглядов на детский вопрос, который в такой трактовке, может быть, перестанет быть только вопросом. Разумеется, нельзя выхватить элементарную школу из, общего потока педагогического

процесса. Рассматривая в общей связи все периоды воспитания, мы должны их охарактеризовать в отдельности следующим образом:

Дошкольный, возраст (до 7 лет) – период упражнения внешних чувств.

Элементарная школа (до 12-13 лет) – период упражнений инстинктов и способностей.

Ранняя юность (до 17 лет) – выявление призвания.

Юность (до 21 года) – период неоформленной специализации.

Высшая школа – точная специальность.

Конечно, здесь не захватывается вся жизнь отдельного возрастного периода целиком; берется только центральный пункт работы, важной и необходимой для ребенка, подростка, юноши, молодого человека, тот минимум, который, безусловно, должен быть проработан. Вокруг такого существенного пункта в каждом возрастном периоде может развернуться большое богатство жизни, если на нем остановится внимательный взор чуткого педагога. Монтессори сделала первый шаг в этом направлении в отношении маленького ребенка. Узость ее педагогики и чересчур постепенное использование в широком масштабе малых достижений помешали ей углубить и расцветить богатством жизненных красок свою работу. Но исходный принцип верен и основной пункт найден верно.

Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания.

## V

Но можно ли уложить осуществление принципа школы как детской жизни в рамки некоторой программы, метода, организации? Полагаю, что можно. Чем, исходя из нашей точки зрения, следовало бы руководствоваться при работе над программой? Очевидно, содержанием детской жизни в ее различных возрастах. Содержание – это не есть нечто оторванное от общей человеческой жизни, оно, конечно, исходит от жизни, но при этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской натуры. У ребят есть свои наука и искусство, имеющие своеобразное значение и выражение. В детской среде мы присутствуем при зарождении тех сил, которыми движется человечество. Мы могли бы непрестанно наблюдать, как возникают начальные формы разнообразных человеческих деятельностей, если бы умели видеть то,

что есть на самом деле. Но мы слепы или близоруки, у нас сложились предвзятые точки зрения, и мы грубо считаем ребят маленькими взрослыми людьми и предъявляем им непосильные и несообразные требования.

Основной наш грех – непонимание явлений детского роста. Как бы то ни было, многочисленные и житейские, и научные наблюдения, и исследования детской жизни в конечном итоге могут помочь нам наметить, подойти к определению содержания детской жизни.

В общем она складывается из явлений: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни.

Строго говоря, такое деление, как и всякое, относящееся к человеку, постоянному носителю связного комплекса жизненных реакций, искусственно. Чем меньше детский возраст, тем труднее отделить одну область явлений от другой. При составлении программы, желающей быть основанной на содержании детской жизни, необходимо принять во внимание и то, что молодые существа непрерывно растут во всех направлениях. Поэтому она должна быть программой эволюционной или вовсе не быть годной для детей.

Из семи областей, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в более или менее определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области.

1. Для педагога очень важно знать, в какой мере складывается юный организм. Анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики. Великолепные принципы Лесгафта не использованы еще до сих пор. Как было бы заманчиво работать и опираться на точные данные науки, обрисовывающие пределы той нагрузки, которые накладываются на детский организм его работой в школе. Практическое приложение в жизни этих знаний в виде гигиены детского возраста вполне может уложиться в программу разумной, здоровой прежде всего школы.

2. Физический, хозяйственный, лабораторный, обслуживающий труд, его допустимость, понятность и важность для детей, его роль в организме детского сообщества, его роль в повышении детского тонуса, бодрых настроений и жизнерадостности настолько важен, насколько и не исследован. Он больше всего связывает школу с явлениями примитивного приспособления. В этой области нам хорошо овладеть умением ориентироваться в смене форм труда, в постоянной эволюции инструмента – от голой руки через самодельные орудия к инструменту точному.

3. Культура игры дала бы нам, вероятно, наибольший успех в нашей школе. После Карла Гросса<sup>3</sup> мы не можем говорить, что ее значение принципиально не обосновано. Без игры нет детской жизни, следовательно, нет серьезной формы овладения процессом приспособления. Градация игровых форм сообразно с возрастом уже не представляет таких больших трудностей в настоящее время. Мне вспоминается одно исследование детской преступности в Нью-Йорке, где автор объясняет огромный рост ее условиями жизни большого города, в котором нет простора для детской игры. Он, классифицируя детские преступления, отме-

чает происхождение главных видов из видоизмененной игры, сопровождаемой сильным тормозом в ее развитии в социальной жизни горожан. Конечно, речь не идет об игре как предмете, речь не идет о списке игр, в которые дети должны играть. Я разумею эволюцию игровых состояний, видоизмененное требование к игре сообразно с возрастом и культурой игры, при помощи школы.

4. Значение искусства для жизни ребенка уже достаточно признано, хотя мало выяснено. Но я хотел бы отметить, что не об обучении музыке, пению, рисованию, танцу, ритмике следовало бы думать, а о жизни детей в сфере искусства. Здесь самый трудный вопрос – материал, который дается детям. Конечно, я больше думал бы о простом бесхитростном искусстве, о здоровой радости искусства, а не самоуслаждении взрослых вокруг детей. Что следовало бы внести в программу безусловно – это развитие вкуса.

5. Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям.

Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, – это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, что «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследователям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления».

С другой стороны подходит к детскому мышлению Сеченов («Элементы мысли»). Он указывает на ценность изучения форм мышления ребенка. В умственной жизни человека (так начинает он свою книгу) только раннее детство представляет случай истинного возникновения мыслей или идейных состояний из психологических продуктов низшей формы. Он считает историю возникновения детской мысли из чувствования весьма важной для понимания умственной работы взрослого человека. Еще, пожалуй, интереснее охватить схему детской логики, такой капризной, но, безусловно, жизненной. Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли. Так как мыслительный процесс в том или другом виде сопровождает все стороны деятельности, особенно не привычной или вызывающей затруднения, то центр строения программы умственной работы ребенка лежит в специфических сторонах отвлеченного мышления, идущего от образности к более и более точным формам.

6. В области социальной жизни детей нам следовало бы приучаться рассматривать всякую группу детей, работающую в классе или живущую в детском доме, как детское сообщество, руководимое в своем развитии некоторыми, пока еще для нас неясными закономерностями. Ложность нашего прежнего представления состояла в том, что мы принимали класс за собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения. Наши удачи и неудачи часто зависели не от того, как мы ведем наши занятия, а от соотношения между нашим преподаванием и уровнем текущей жизни класса. Жизнью сообщества управляют и внутренние социальные факторы (подража-

ние, соперничество, господство, мода) и внешние – общая среда, окружающая детей, и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, руководящая группа учителей). Все элементы школьной и дошкольной жизни входят в сумму влияний, проявляющихся в детском сообществе. Отсюда можно вывести те связи, которые существуют между жизнью группы и отдельными ее элементами, т. е. роль здоровья, питания, труда, игры и т. д. Самая тесная связь существует между формой материальной культуры (школьного, хозяйственного, обслуживающего труда, обстановки) и видом социальных отношений. Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действенна, но постоянно находится вне области педагогического понимания. Разбираться в ней – значит устранять многие тормозы общения с детьми. Помочь детям организованно жить – значит устранить ряд тормозов, мешающих им продуктивно использовать свое школьное время, т. е. время организованной жизни.

## VI

Что должно лечь в основу метода? Если нашей программой будет содержание детской жизни, то методом – способ осуществления этой программы. Если нашей целью станет – дать возможность детям разумно, организованно жить по-детски, то сразу возникает вся сложность и трудность проблемы. И это не удивительно: наши мысли мало работали в этом направлении. Наши познания о детях полны грубых ошибок и суеверий, которых не чужды и очень образованные люди и высококультурные деятели.

Но это общий метод работы. Обычно нас интересует частный случай – метод занятий, то, что всегда занимало главное место в недоуменных вопросах школы.

Предшествующие соображения приводят нас к мысли о драгоценности уже накопленного детьми опыта, опыта, который они получили из жизни собственными силами. Нас должен интересовать и запас детских представлений, и т. е. обработка его, превращение их в продукты высшего порядка (Сеченов), и те силы, которые побуждают их накапливать, те средства, благодаря которым происходит внутренняя работа над ними, и, наконец, самая организация этой работы, те связи, которые обуславливают совместную деятельность органических систем ребенка – нервной, мускульной и т. д. Таким образом, опорой нашего метода будет выявление накопленного детьми опыта и продуманная обработка его. Рядом с личным опытом стоит организация систематического опыта школой и сопоставление личного опыта ребенка с готовым опытом людей (готовых знаний). Именно это и происходит в реальной жизни, в реальном процессе развития. Да иначе и быть не может; чем-нибудь, каким-нибудь механизмом надо объяснить глубже и шире, чем это делал (и чудесно сделал) Дарвин, развитие человеческого интеллекта. Все дело мне кажется в том, что в реальной жизни процесс осуществляется с великими затруднениями. Школа, создавая благоприятную среду, устраняет многие из них.

Таким образом, можно сказать, что эти три формы опыта – личный, организованный и готовый – действуют в жизни отчасти прерывисто, скачками. Наша методическая задача – связать в единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни. Но в жизни существует еще процесс закрепления результатов опыта. Он

силен в той части, которую я раньше назвал поддерживающей, консервативной, образовавшейся в силу социальной наследственности в течение длительного периода приспособления; здесь выработались определенные навыки путем повторных упражнений. Если школа хочет работать прочно, не распыляя своих сил, то она должна внести в свою практику культуру упражнений, закрепляющих полезные изменения физического и психического состояния, которые являются в результате деятельности опытной. Опыт – исходная точка метода, упражнение – его закрепляющая часть. Обработка опыта, установление связи его трех форм и упражнения вызывают новые потребности, культура которых ведет к росту культуры молодой жизни.

Что же мы должны делать?

Ценность – 1) личного жизненного опыта (опыта неорганизованного), 2) организованного опыта школы и 3) опыта законченного (опыта расы, готового знания) приводит нас к разработке методов, устанавливающих соотношение между ними. Мы должны уметь выявить материал личного опыта, его подвергать обработке, на основании полученных выводов организовать в школе занятия, дополняющие пробелы личной деятельности, контролирующие, опровергающие или утверждающие верность наблюдений ребенка (в чем бы они ни заключались), а затем устанавливать аналогии с уже готовым опытом человеческой деятельности (в искусстве, труде, науке).

Важна не сумма знаний, а насыщенная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них (В. Оствальд), установление путей, связующих свой метод добывания знаний с тем, что добыто другими. Этот опыт двигает и ободряет маленького человека. Такова первая часть метода.

Вторая часть – установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы. Если стать на точку зрения эволюции образовательного процесса и захватить все богатство жизни, могущее быть использованным ребенком в различные периоды его роста, то должно признать, что существует и наука, и искусство шестилетнего, равно как и десятилетнего ребенка. Разница с нашей наукой и искусством лежит в средствах познания и той степени точности, глубины деятельности, которая зависит от этих средств. Точность суждений, отчетливость внутренних переживаний и богатство их выражений вовне – главные отличия научного работника и художника от ребенка.

Третья часть метода – культура упражнений всякого рода в связи, конечно, со всей остальной работой. Здесь важнейшая сторона – соответствие форм и средств упражнений с потребностями роста ребенка. То, что сделала Монтессори в одной узкой области, должно быть распространено как принцип на весь педагогический процесс.

Четвертая часть – использование среды, материальной и социальной, окружающей ребенка, имея в виду то влияние, которое оказывают на детскую жизнь оба эти фактора. Ибо весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую сторону, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения среды (в широком смысле слова).



Пятая часть метода – способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности, углубление коллективной педагогической работы. Этот процесс неизменно предшествует всякой настоящей, живой педагогической работе. Это обычное, но не осуществленное сознательно «уча, учимся».

Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребенка происходит рост личности педагога. Эта часть чрезвычайно сильно зависит от организации общей педагогической работы, в которую входит и каждый отдельный педагог, и организованные группы педагогов.

Таким образом, можно мыслить весь педагогический процесс в его целом, захватывающем и среду, и школу, и ребенка, и педагога, индивидуальную и общественную работу, содержание, метод и организацию школьной деятельности. <...> Теперь можно указать, что главная часть предыдущих мыслей могла бы быть уложена в схему, объединяющую программу и метод чисто школьной работы. Эта схема представляется мне в таком виде:

Метод	Личный опыт детей и его проработка	Организационный опыт школы	Готовый опыт (знания)	Упражнения
Содержание				
Материальный труд				
Игры				
Умственная работа				
Социальная деятельность				
Физическое развитие				

## Статья вторая

### I.

Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придется опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни.

Поэтому мы мыслим школу не как школу «вообще», а как школу «в данных условиях». Условия, среда определяют характер работы школы.

а) Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых.

Каждый практически работающий учитель знает те обыкновенно как бы случайно появляющиеся моменты, полные почти всегда глубокого очарования,

когда он чувствует, что не нужно «учить», а просто и душевно беседовать с детьми, когда детская речь, разливается без удержу, когда хочется продлить прелестное настроение, равно захватывающее и ребят, и взрослого <...>. Здесь разворачиваются самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое явилось в результате приобретенного опыта.

Но не в одних беседах, случайных или организованных, выявляется детский опыт. Его можно наблюдать в работах, играх, выразительных движениях, приобретенных навыках, привычках; если взять большую группу детей и определить характерные, повторяющиеся явления жизни, которые в тех или других формах обычно выявляются у них, то перед нами развернется общая картина, отражающая среду сквозь детскую призму. Но есть отражения, свойственные тому или другому ребенку: они дадут нам возможность более индивидуального подхода к нему. И то и другое очень важно для учителя.

б) Нельзя, разумеется, ограничиться тем, что мы получаем от детей. Мы сами должны изучить ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни. Мы вовлекаемся в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, обществами. Идя от простого наблюдения, сопоставляя его результаты с тем, что мы слышим от детей, мы втягиваемся мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды, мы ставим для себя более глубокие задачи, и в конце концов находим, что единичных наших сил мало, что надо опереться на устойчивый метод изучения. Мы ищем опоры, помощи, мы идем к товарищам, ищем центра, могущего нас поддержать в наших запросах.

Для учителя важны эти две точки зрения – детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую. Одна дает толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет.

## II.

Глубокая задача для учителя – понимать и ценить детскую жизнь. Перед ним разворачиваются причудливые, как бы нестройные проявления ребенка; он проникает в источники детских деятельностей, отделяет случайные моменты от постоянных, различает главное и детали, в его уме мало-помалу складывается картина внутренней целесообразности при известном внешнем беспорядке, который неизменно сопровождает всякую одухотворенную человеческую деятельность, а в особенности детскую. Учитель иногда поощряет, иногда останавливает, утешает; для него вырисовывается шаг за шагом, ценой больших сомнений и нелегких переживаний, и цель своей работы, и способы ее осуществления. Работать надо много и упорно.

Только в начале своей деятельности учитель может говорить: «Мне кажется, я чувствую, что это так». Начало, особенно если оно сопровождается горячим одушевлением, душевным подъемом, таит в себе много верного, идущего от педагогического инстинкта. Рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки пониманию, разумной направляющей мысли, создает перспективы будущей работы, и учитель не только чувствует, но и разбирается, понимает и строит свою школу сознательно.

Первым этапом в его понимании и служит изучение детского опыта. В изучении этом важны как самое происхождение, так и способ его накопления.

Как получился опыт ребенка? Откуда появилась у него ориентировка в окружающем, в известной мере достаточная для того, чтобы жить? Почему создавалась уже у ребенка, далеко прежде чем он попал в школу, оценка разнообразных жизненных явлений, во всем их подавляющем количестве?

Ответ может быть только один – это произошло благодаря деятельности ребенка, т. е. тому, что он уже учился, напряженно, плодотворно шел верным путем, даже вопреки многочисленным помехам, стоящим на его дороге. Огромное значение имел материал, над которым ребенку пришлось работать, т. е. те жизненные явления, которые охватывали его со всех сторон.

Первоначально жизнь для ребенка – лес, в котором страшно заблудиться, хаос, который не поддается оценке. Ребенок недоумевает, обращается взором на все яркое, слух его привлекают резкие звуки; он весь направляется в сторону поразившего его органы восприятия явления, у него появляются типические жесты, создающие движения к поразившему факту или от него. Но это уже оценка, это уже работа мысли. Ребенок еще раньше своего приспособления к среде изучает себя, свои движения, ощущает препятствия, наслаждается при их преодолении, чувствует боль, сытость, жажду, тепло, холод. Он упражняется в познании равновесия своего тела и в результате ходит, оценивает пищу, пробует свои силы, словом, вырабатывает свое отношение к тому, что происходит внутри и вне его тела, т. е. размышляет.

Это период настоящего детского учения, единственная, к сожалению, эпоха в жизни ребенка, когда ему самому нужно учиться, когда он чувствует насущную необходимость учения. И такое учение единственно жизненно. Никогда в дальнейшем – в школе, в университете – не применяется с такой силой правильный метод образования. Импульс учиться в силу насущной необходимости, подобный импульсу Ломоносова, погнавшему его из Холмогор в Москву, встречается тем реже, чем старше человек, и тем чаще, чем человек талантливее. Он захватывает только больших людей, крупных исследователей, про которых можно сказать, что они столько же ученые, сколько и художники. Он захватывает истинных художников, которые столько же художники, сколько и проникновенные мудрецы. Они сохранили драгоценные черты детства. Вообще же взрослые люди являются свидетелями утраченного в гораздо большей степени, чем носителями приобретенного. Они «стертые монеты».

Итак, мы должны опираться на стремление детей учиться. Первым нашим завоеванием в этой работе является богатый запас детского опыта, детского знания, приобретенного детьми в результате их разнообразных деятельности. Пока мы мало разбираемся в этих вопросах. Наше «умное» воспитание очень похоже на воспитание маленького Обломова: за ним неотступно бегали няньки и мешали ему соприкоснуться с тем богатством жизни, которое ему нужно было. С таким сопоставлением соглашаться очень обидно, а все-таки наша программа и наши методы сводились к надеванию умственных и моральных шор и наглазников на ребенка. Мы недалеко ушли от обломовских нянек.

В результате мы выпускали из наших школ, низших, средних и высших, людей, не знающих, что делать со своими силами.

А ведь надо же не только констатировать жизненные импульсы к разумному учению, а укрепить и продолжить их на всю дальнейшую жизнь. В этом колоссальная задача педагога. Для этого надо внимательно пересмотреть само содержание учения (программу) и его метод; то, что у детей в школе рано пропадает охота, вкус к учению, должно казаться глубоко ненормальным и опасным.

Единственное назначение школы и учителя – организовывать разнообразные деятельности детей, все время их изучая. Программу надо строить не по «предметам», а по деятельности ребенка (с. 40-54).

*Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы // Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М., 1980. – Т. 2.*

### **Детский труд и новые пути**

В настоящее время детская жизнь, детское образование и воспитание начинают занимать очень большое место в мыслях людей, и часто бывает, что те, кто стоит близко к детям, мало-помалу (на первых порах робко и осторожно) приходят к сознанию, что не всё в жизни детей для них ясно и определённо и что то, что мы знаем про детей и хотим для них сделать, нужно пересмотреть, передумать вновь и создать общими усилиями новое отношение взрослого общества к детям, считаясь с их запросами и требованиями.

Появляются откуда-то, неизвестные до сих пор, права слабых, почти незаметных существ; в Европе образуются уголки новой работы с детьми, хотя и редкие пока, а в Америке из таких же уголков, из отдельных начинаний различных людей, кружков и обществ создаётся огромное социальное движение, стремящееся внести в детскую жизнь элементы свободы, самостоятельности, труда и солидарности.

Если дети что-либо думают, желают, мечтают, то надо сделать так, чтобы многое, находящееся внутри их, вылилось наружу, вошло в их текущую жизнь. Нужно помочь им: ведь им некуда уйти, нечем защититься, потому что взрослые присвоили себе одни, без всяких оснований, право знать, что именно нужно ребёнку, и такое же право не считаться с тем, что хочет ребёнок. Такими мыслями было охвачено двое-трое людей, поселившихся вместе с детьми в маленькой колонии, недалеко от Москвы. Это было два года тому назад.

Теперь же организовалось целое общество, поставившее своей задачей устроить в Москве уголок, где был бы простор детским стремлениям, где бы дети могли удовлетворять свои общественные и художественные инстинкты, где бы взрослые энергично приходили на помощь желаниям детей знать и трудиться.

Люди, образовавшие это общество, считают простоту и искренность главным основанием их отношений к детям. Поэтому, если дети могут открыто говорить про то, что они думают или чего они желают, то и взрослые тоже могут ясно и открыто высказывать перед ними свои мнения, искренно полагая и предупреждая детей, что они могут поступить по-другому, если не согласятся со взрослыми. На этой простоте и доступности взрослых, на том, что они больше знают и умеют, только и могло основываться их влияние на детей.

Два года всё, что делало наше общество, умещалось в жалких, наёмных помещениях; теперь же выстроен дом, наш дом, где всем нам хочется дать детям побольше радости и жизни, знаний и труда. Всё, что мы вносим туда, уже намечено было и, хотя бы в самом маленьком размере, осуществлялось за эти два года.

Мы имеем комнаты для детей-художников, для любителей фотографии, есть библиотека-читальня и большая комната для общих собраний, концертов, спектаклей, чтений и лекций, музей и мастерская наглядных пособий, несколько комнат для «детских клубов» – маленьких детских обществ, в которые группируются дети, более или менее подходящие друг другу по возрасту, по личным симпатиям или общим стремлениям; в этом же доме помещаются детский сад и школа, курсы рисования, черчения, столярные, слесарные, сапожные, переплётные и швейная мастерские. Жизнь в доме начинается с утра и не прекращается до вечера. Каждая комната видит у себя и веселье, и серьёзные занятия, и чтение, и научные опыты. В доме мало найдётся пустого места во всё время дня, с 9 часов утра до 9 часов вечера, когда открыт наш «Сетлемент».

Мы хотим, чтобы сами дети помогали нам и принимали ближайшее участие во всей жизни нашего общего с ними дома... Теперь же мне хочется остановиться на некоторых результатах нашей работы с детьми, указать на те серьёзные чёрточки их жизни, которые дают возможность смотреть с полной верой на ближайшее будущее нашего дела. Я хочу сказать про те интересные стороны жизни детей, которые приходилось наблюдать в нашей летней колонии, существующей теперь уже три года.

Весь строй колонии основывался с самого начала на полной самостоятельности детей в хозяйственных, общественных, нравственных вопросах, которые возникали в их среде. Взрослые стремились, насколько это было в их силах, быть помощниками и товарищами детей. Колония управлялась общим собранием колонистов, где все – большие и маленькие, девочки и мальчики – имели совершенно одинаковые права. Все вопросы решались простым большинством голосов. Порядком на этих собраниях заведовал выборный председатель. Секретарь (тоже выборный) записывал все решения маленького общества.

Этими собраниями в течение трёх лет постепенно вырабатывался общий строй колонистской жизни, которая сложилась на третий год так. Ежедневно от 9 до 12 утра происходили «общественные работы» на огороде, по дому, во дворе и т. д., обязательные для всех. Для правильности распределения работ была учреждена детская «рабочая комиссия», назначавшая на целую неделю все необходимые работы. Кроме того, из среды колонистов выбирались пятеро «распорядителей», которые и дежурили по очереди.

Каждый день во время «общественных работ» на кухне стряпали наши повара, в комнатах мели полы «уборщики» и «посыльные» отправлялись за покупками. После полудня всякий мог делать, что хотел. Все колонисты должны были отбывать своё дежурство по очереди; каждая очередь «принимала» дежурство от своих предшественников. В случае неисправностей, старые дежурные должны были исправить свои работы или оставаться дежурить, по общему постановлению, ещё на день. Взрослые же сотрудники выполняли всё наряду с иными членами колонии. Всё хозяйство – покупка провизии, выдача

денег на мелкие расходы, отпуск продуктов поварам – лежало на обязанности выборного «эконома». Он выбирался на неделю и, в случае успешности ведения хозяйства, оставался на более продолжительный срок, как это и было этим летом с одним из колонистов, мальчиком лет пятнадцати. Повара должны были записывать количество и цены всего, что им требовалось на кухню. Свои счета они отдавали эконому. Эконом в свою очередь сдавал отчёт в деньгах, выданных ему «заведующей деньгами», одной из старших девочек, выбранной на всё время. Она вела отчётность и хранила все деньги колонии.

Единственным наказанием было «замечание», делаемое общим собранием за проступки главным образом против общественности. После трёх замечаний виновный должен был оставить колонию. Впрочем, до этого дело не доходило.

Вся эта организация складывалась усилиями детей и немногих взрослых, живших с ними. Больше тут участвовали, конечно, дети – особенно в последнее время, потому что взрослые систематически уклонялись от руководства. И в том, что дети довольно удовлетворительно справлялись с самостоятельным ведением хозяйства на 35 человек, живших в колонии последнее время, ничего нет удивительного, так как эта сторона дела налаживалась уже два года, и большинство достаточно привыкло к различным хозяйственным обязанностям. Удивительно было другое. Это та степень трезвости мысли и разумности, которую дети проявляли к основной стороне колонистской жизни – к труду.

Дело в том, что наша колония не была постоянной. Мы случайно пользовались одним и тем же местом благодаря любезности владельца. Приходилось приезжать, ввиду непригодности помещения, довольно поздно – около 15 мая, приниматься сразу за огород, но даже при всей поспешности работ нельзя было рассчитывать на то, что пользоваться продуктами огорода более или менее продолжительное время.

Обыкновенно мы пользовались им недели две-три перед отъездом, с другой стороны, очень было трудно думать о серьёзном огородничестве, о парниках, запасах на зиму и т. п. Естественно, что такая неопределённость результатов наших работ создавала к середине лета довольно вялое рабочее настроение. Это обстоятельство дало повод сотруднику предложить в шутку на одном из общих собраний совсем отменить общественные работы. Но дети почти единодушно решили на самом деле сделать так, чтобы работали только те, которые хотят, – словом, работать всем «на совесть», а не «по заказу».

На следующий же день началась очень оживлённая работа. Все, кроме одного, работали «на совесть», встав для этого даже в шесть часов утра. Быстро образовалось общество, назвавшее себя «рабочим союзом». В это общество записались все, желавшие «работать, поддерживать колонию и учиться земледелию». Но такой энергии детей, впрочем, хватило на несколько лишь дней. И через неделю, когда происходило общее собрание нового «союза», решено было исключить тех, кто плохо работал. Исключённых оказалось довольно много. Но они не успокоились, а тут же составили своё «общество колонистов», с такими же целями, как и у первого «союза».

С этого момента начинается самая горячая, самая интересная часть жизни колонии. Дети работали с лихорадочным одушевлением. Соперничество двух

обществ дошло до того, что раз проработали от шести утра до девяти вечера с небольшими перерывами. Понятно, при таких условиях вся наша работа (уборка сена) быстро пришла к концу, и, сама собою, среди колонистов возникла новая мысль, на которой мне особенно хочется остановиться.

Мысль эта состояла в том, что та колония, которая была у нас, нехороша, потому что в ней нет настоящей работы, а нужно создать такую колонию, где бы можно было вести своё хозяйство в самых разнообразных формах с таким расчётом, чтобы каждый колонист своей работой или все сообща, кому как по силам, могли содержать себя, не пользуясь средствами ни богатых людей, ни родителей. Тогда в колонии могли бы жить только кто хочет содействовать общему делу, кто хочет работать.

И начиная с этого времени пошли оживлённые разговоры о будущем, о том, как теперь надо приготовиться, образовать общество новых колонистов, заниматься зимой в Москве «по земледелию» и «слушать лекции». И эти мысли, эти мечты уже теперь стали накладывать новый оздоравливающий отпечаток на все дурные стороны нашей колонии: если мальчики ссорились с девочками, то это не имело уже такого личного характера, как раньше. Теперь это – общее дело, потому что при таких условиях «ничего не устроишь». Колонист ленится – «Ну, значит, ты не колонист: тебе всё равно, будет наша колония или нет». И каждая ссора, каждая неудача, каждая неурядица принимала характер некоторого бедствия, приносящего ясно сознаваемый вред общему делу.

У меня перед глазами стоит то общее тягостное настроение, когда произошла крупная ссора между старшими и младшими мальчиками, которые обвиняли старших в обособленности, в отсутствии «товарищества». Ребята никак не могли прийти к соглашению, и, в конце концов, один из старших с чувством большой обиды и огорчения сказал: «Ну, тогда я отказываюсь от колонии». Мне было жалко глядеть и на него и на остальных: как будто что-то хорошее отодвигалось от них, и они не могли повернуть к себе это хорошее. Быть может, эти последние настроения детей, стремящихся к полному обоснованию своей самостоятельности, только временные настроения; быть может, это обычный прилив детской восторженности; быть может, дети и не сумеют пока справиться с такой серьёзной для них задачей, – но мне думается, что такие порывы не исчезнут совсем, что мысль о детской рабочей колонии не угаснет, возникнет ещё, и даже с новой силой, как удовлетворяющая очень серьёзным запросам детской природы.

В этой мысли есть всё, на чём можно было бы организовать новые формы детской самостоятельной жизни, основанной на независимом, поддерживающем жизнь труде, – не игрушке, а нормальном, жизненном труде. Удача такой организации даст много для детского дела вообще. Уже теперь приходится слышать от детей: «А может, и другие начнут, глядя на нас». И эти струйки сознательной общественности начинают уже пробиваться в нашем обширном детском обществе.

Я сказал слишком мало. Но если найдётся искренний человек, который согласится с тем характером отношений, который выяснен выше, то он сделает хорошо, если применит это своё сознание к детям, каких он знает.

Если же будет такой человек, которому наши мысли покажутся большой ошибкой, то пусть он выразит своё убеждение письменно или печатно или пожелает лично сказать об этом.

Тогда, при сочувствии и работе одних и критике других, среди ошибок и увлечений, может создаться общественными усилиями новая детская жизнь, радостная, и деятельная, и трудолюбивая (с. 265-271).

*Шацкий С. Т. Детский труд и новые пути // Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – 500 с.*

### **Задачи общества «Детский труд и отдых»**

Общество «Детский труд и отдых» ставит целью своей деятельности культурно-воспитательную работу среди подрастающего поколения Москвы.

Создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, всё более и более расширяющийся. Его необходимо заполнить. Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, чтобы признать и весь ужас её и насущную необходимость прийти ей на помощь.

Две силы, действующие одновременно и в близком соседстве, дают ту или другую окраску городу: первая – сила культуры, созидаящая прогресс общества, находящая своё яркое выражение в школах, университете, музеях, картинных галереях, лекциях, театрах, концертах, и сила невежества, темноты, голода, тормозящая работу первой и, в противоположность ей, действующая всюду, днём и ночью. Эта сила и создаёт грозную опасность для детских умов и характеров. Наиболее деятельными элементами в ней являются отщепенцы общества, полудикари с сильно развитыми инстинктами хищничества. Нам случалось слышать рассказы детей о притонах, о ворах, обсуждающих планы набегов на квартиры, об организации дозорной службы из ребят и подростков, о пятаках и гривенниках, получаемых детьми за работу. Деятельность этой профессии окружается ореолом геройства, таинственности и влияние её так же сильно, завлекательно и ужасно, как и всякой другой, основанной на нищете, невежестве и первобытных инстинктах.

Мы видим успех маленьких красных книжек, – пестреющих на улицах, – Пинкертона, Ника Картера и Шерлока Холмса. Наша литература не может бороться с ними. Так же бессильно и наше культурное общество в борьбе с живущими рядом с ним дикарями за лучшее будущее детей. Нам представляется город со всем лучшим, что создают в нём люди, маленьким оазисом среди невольных врагов его культуры, поддерживаемых и направляемых отупелостью, нищетой и зверством.



В такой обстановке проходит истинное внешкольное воспитание и образование городских детей. И среди этой атмосферы растут будущие члены общества, огромная часть которых перейдёт не в ряды созидателей культуры, а в число её разрушителей.

Правда, существуют школы, приюты, исправительные заведения. Но наши школы задаются целью только книжного обучения. Цели воспитания не входят в их деятельность. Срок пребывания детей в школах слишком короток, они бедны средствами, переполнены до невозможности вести в них дельную педагогическую работу. К тому же, в переходный, самый опасный для детей возраст, они не посещают школ, а болтаются по улице, оторванные от всего хорошего, что может дать культурная жизнь, завидуя и подражая уродливым проявлениям общежития. Так проходит их время до 15 лет, когда они могут поступать в так называемое «учение».

Часто говорят о рецидиве безграмотности: люди когда-то умели читать, писать – теперь забывают про книжку, про свои школьные навыки. И вот в Москве безграмотных – 41%. В пригородах, где условия образования более неблагоприятны, из детей школьного возраста безграмотных – 21,5%. От 15 до 17 лет безграмотных – 27,8%, от 17 до 19 лет – 32%, от 20 до 24 лет – 36,6%, от 30 до 39 лет – 50% и от 40 до 49 лет – 59%. Эти проценты дают понятие о тяжести, которая лишним грузом волочится за движением культуры.

Приюты задаются целью главным образом прокормить, одеть, обути, согреть. Это, конечно, важно, но всё же страшно мало, и обыкновенно они не входят в близкое соприкосновение с окружающей жизнью и поэтому не могут влиять на неё, а создают некоторое подобие монастыря с размеренным, однообразным укладом жизни. Строй большинства приютов сложился так, что дети в них слишком пассивны, умственно вялы, не самостоятельны. Исправительные заведения, в сущности, изолируют так называемых порочных детей и исправительными названы, вероятно, из чувства некоторой щепетильности. И им, чтобы быть последовательными, не следовало бы возвращать своих питомцев назад, в общество.

Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребёнка. А между тем людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести в общем к пяти положениям:

- 1) у детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом – игры, рассказы, неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта;

- 2) дети – настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление всё трогать, ощупать, пробовать;

- 3) дети любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением;

- 4) детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего я и огромное развитие фантазии и воображения – это инстинкт детского творчества;

5) громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно всеми силами призвать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем то, чем привлекает детей улица.

В чём худшее, что даёт улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создаёт дикие характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность.

Что мы можем противопоставить улице? Определённость впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества. Таким образом, улица учит нас, чего надо бояться в детях, что надо им дать и как привлечь их к нам. Поэтому центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным. Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни. Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах. Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома. Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, и помещение для таких детских работ, для которых потребовался бы самый разнообразный материал, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество.

Каждая комната будет давать массу материала для детской любознательности. Мы представим для иллюстрации работы хотя бы в гончарной комнате. Перед нами глина, мы знакомимся с её свойствами, выясняем, какую пользу принесли эти свойства давно жившим людям и что эти люди прежде всего стали делать из глины. Узнаём, как глина помогла человеку научиться писать и рисовать. Попутно узнаём про глиняные библиотеки вавилонян. Изучаем обжиг глины и как меняются при этом её свойства. Перед нами проходят глинобитные, сырцовые постройки и наши кирпичные дома. Приводим сейчас же употребление сырой и обожжённой глины в связь с жарким и холодным климатом. При этом, вероятно, найдутся дети, которые сильнее заинтересуются географией. Более развитые дети поймут условия образования глины в природе, узнают её состав, и все дети ознакомятся с образованием ключей благодаря глинистой почве. Ещё проще будет отнестись к глине, как к материалу для лепки, и понять её значение для искусства, которое сейчас же появится на сцену: чашки, тарел-

ки, горшки, которые могут раскрашиваться и покрываться глазурью и, как житейские предметы, употребляться в дело.

Такая комната-мастерская должна иметь огромное общеобразовательное значение, тем более, что в связи с нею будут и географические экскурсии за город, посещение музеев с их остатками старины и художественными произведениями. Такую же общеобразовательную деятельность можно развить и в столярной, и в слесарной, и в ткацкой комнатах. Везде дети поймут на самых обыкновенных, простых предметах, сделанных их же руками, как много и долго работали люди, сколько нужно было вложить искусства и терпения, чтобы достигнуть тех форм, в каких они являются в настоящее время. Мы решаемся утверждать, что наша глиняная чашка, из которой, быть может, будет хлебать щи какая-нибудь из семей наших соседей, даст детям массу удовлетворения и привлечёт к нам интересы ребёнка.

Всё, с чем дети познакомятся при помощи, рук, глаз, слуха, наверное, переработается ещё раз при помощи книжки. Поэтому библиотека должна занять в нашей работе большое место. Мы отводим ей и отдельным читальням несколько комнат. Пусть дети приходят к книге! Они должны иметь комнату, где будут тихо читать своё. Но будут комнаты, где всё захватывающее будет прочитываться вслух, где будут задаваться вопросы, где польются рассказы и чтения взрослых и детей.

Но мало дать детям работу, мало знакомить их с прошлым трудом людей, связывая в их представлении прошлое и настоящее. Важно привести детей в более близкое соприкосновение с тем, что даёт современная жизнь. Отсюда возникает необходимость широкого устройства экскурсий в музеи и картинные галереи Москвы (знакомство с наукой и искусством), на фабрики и заводы (знакомство с трудом) и за город, чтобы дать понятие о другой, не городской жизни, с её трудом, её впечатлениями, чтобы детям была доступна природа, создающая условия, среди которых живут люди.

Мысль о деревне, о природе приводит к сознанию необходимости дополнить городскую работу общества. Мы должны иметь в виду создание постоянной детской сельскохозяйственной колонии недалеко от города, которая ввела бы детей, главным образом, подростков, в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развить свои силы, основываясь на разумном, серьёзном труде.

Большое оживление в детскую жизнь нашего дома внесёт общий зал, где можно будет порезвиться и поиграть, где будут ставиться детьми свои спектакли, где будут происходить общие чтения с туманными картинками, спевки и концерты нашего хора. Летом же всё оживление перенесётся на площадку для игр тут же при доме.

Так рисуется нам, в общих чертах, деятельность нашего общества. Его основные идеи являются, в сущности, расширением идеи музея как собрания результатов человеческой работы в области науки, искусства и физического труда, но музея, стоящего рядом с жизнью, постоянно движущегося, где основой всего будут не неподвижные предметы, с надписями или без них, около которых мож-

но подумать, поучиться, а живые люди, с одной стороны, стремящиеся передать детям всё лучшее, что они умеют или знают, а с другой стороны-посетители музея, дети, ставшие участниками его работы и общими силами создающие свой трудовой музей, сообразно с силами и способностями каждого. Наше общество надеется бороться с улицей при помощи самих же детей. Если дети приучатся к созидательной деятельности, если работа будет захватывать их интересы, их творческие инстинкты, то они сами и создадут для себя прочный оплот против того, что тянет их назад, что ожесточает, притупляет и отдаёт во власть диких инстинктов, создавая из них грозную опасность для культуры (с. 287-292).

*Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых // Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1. – 500 с.*

#### **Библиография работ Шацкого С. Т. на русском языке**

1. Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Грамотей, 1915.
2. Этапы новой школы. Сборник статей и докладов / под ред. С. Т. Шацкого. – М.: Работник просвещения, 1923. – 144 с.
3. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962-1965.
4. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1980.
5. Шацкий С. Т. Работа для будущего / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

## Селестен Френе (1896-1966)



С. Френе родился во Франции, в г. Гар в крестьянской семье. 1913-1914 гг. учился в нормальной школе в Ницце. Французские нормальные школы – педагогические училища, готовившие учителей системы начального образования. Это были государственные учебные заведения интернатного типа, где учащиеся находились на полном обеспечении. Но закончить нормальную школу ему не пришлось. В годы первой мировой войны под Верденом Френе был тяжело ранен, долго находился на излечении и только в 1920 г. смог начать свою педагогическую деятельность в маленькой деревенской школе. Столкнувшись с консервативной практикой французской школы, ее схоластическими методами, отрывом обучения и воспитания от реальных запросов жизни, молодой учитель увлекся идеями нового воспитания.

Френе создал ряд экспериментальных начальных школ в Бар-сюр-Лу (1920-1928), Сен-Поль (1928-1934), Ванс (1934-1966). В 1924 г. принял участие в конгрессе «Международной лиги нового воспитания», состоявшемся в Швейцарии, установил личный контакт с руководителями этого объединения. Френе В 1927 году организовал «Кооператив сторонников светской школы», объединивший его последователей, в 1957 году – «Международную федерацию сторонников новой школы». В начале второй мировой войны Френе подвергся репрессиям. В его школе неоднократно производились обыски, вызванные подозрением, что там подпольно печатается газета французских коммунистов «Юманите». Весной 1940 г. Френе был заключен в концентрационный лагерь, где содержался полтора года. Педагог являлся издателем и главным редактором журналов «Воспитатель» и «Детское искусство».

До последних дней жизни он лично руководил работой созданной им в 1930-х гг. экспериментальной начальной школы. В сельской местности сохранялось огромное число малокомплектных начальных школ, где один учитель вел занятия одновременно со всеми учащимся, от подготовительного (для детей 6-7 лет) до выпускного класса. Нередко в такой школе функционировал и детский сад (материнская школа), воспитанники которого участвовали в учебных занятиях школьников. Именно такие школы имел прежде всего в виду Френе, разрабатывая свою систему.

Центральный тезис его концепции сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогической теории недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы. Необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания». Среди этих средств на первом месте стоит школьная типография. Именно с нее начал С. Френе свои эксперименты, и долгое время типографская машина являлась неременной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам. Для Френе и его сторонников школьная типография неотделима от так называемых свободных текстов. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают впечатления, полученные в ходе экскурсий и прогулок. Учитель отбирает лучшие свободные тексты, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий. Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом Новой школы, практическим воплощением идей активизации учебно-воспитательного процесса при постоянном изучении личности ребенка, его стремлений и интересов. И в этом смысле свободный текст не только учебное упражнение, а, прежде всего, важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды. Вместе с тем это совершенно новая, оригинальная концепция обучения родному языку.

Как и другие педагоги – организаторы авторских школ, С. Френе уделял огромное внимание четкому планированию учебного процесса. В его школе дети работали по индивидуальным недельным планам, в которых находили отражение все виды их деятельности: «свободные тексты», работа по карточкам, работа в саду, на ферме и т. п. Индивидуальные планы разрабатывались школьниками на основе плана учителя, составленного им для каждого класса на месяц. Френе был убежден, что такая система планирования формирует ответственность учащихся, их самостоятельность, дисциплинированность.

Френе концентрировал внимание на проблемах нравственного, гражданского воспитания и заявлял, что именно в этой области назрела необходимость наиболее глубоких и серьезных перемен. Важные воспитательные функции возлагались на самоуправление учащихся. В школе, работающей по методам С. Френе, создавался школьный кооператив, членами которого являются все учащиеся. Во главе кооператива стоит совет, куда входят несколько учеников и учитель. Под контролем совета находятся хозяйственная деятельность школы и работа по самообслуживанию. Наконец, совет является дисциплинарной ин-

станцией, рассматривает случаи нарушения порядка в школе, заслушивает провинившихся учеников, разбирает конфликты между ними, решает вопрос о поощрениях и наказаниях. Состав совета ежегодно обновляется. Френе указывал на недопустимость такой организации школьного самоуправления, когда одни учащиеся привыкают всегда видеть себя руководителями, а другие смиряются с ролью простых исполнителей. Каждую субботу во второй половине дня проводится общее собрание кооператива. Это – событие в жизни школы, к которому все готовятся. Важным компонентом школьного самоуправления была школьная стенная газета. В школе Френе стенная газета своеобразна и резко отличается от обычных стенгазет. Каждый понедельник в школьном коридоре вывешивался большой лист плотной белой бумаги. Он разделен на четыре колонки: «Я критикую», «Я хвалю», «Я хотел бы», «Я сделал». Рядом с листом привязан карандаш, и учащийся в любой момент может сделать ту запись, которую он хочет. Стирать запрещено. Каждая запись должна быть непременно подписана, чтобы исключить возможность анонимных доносов. В работах С. Френе приводится большое число таких записей, сделанных детьми разного возраста. Эти материалы хорошо отражают дух школы Френе, характер взаимоотношений между школьниками, их раскованность и открытость, доброжелательность и взаимную требовательность, глубокий интерес ко всему, что происходит в школе, постепенно складывающееся у детей чувство собственного достоинства. Школьное самоуправление, по мнению Френе, социализирует детей, готовит их к будущей самостоятельной жизни. Однако, подчеркивал он, кооператив не должен в точности подражать учреждениям взрослых. Деятельность школьного самоуправления должна соответствовать особенностям детской психологии, отвечать органическим интересам учащихся.

Педагогические взгляды Френе в течение 45 лет деятельности не оставались абсолютно неизменными, что отражалось в его работах. Работа «Новая французская школа» (1946) посвящена организации учебно-воспитательного процесса в сельской начальной школе, работающей по системе Френе. Принципы и методы воспитательной работы с детьми излагаются в работах «Нравственное и гражданское воспитание» (1960) «Формирование личности ребенка и подростка» (1960). Френе разработал педагогические инварианты, которыми нужно руководствоваться при воспитании человека. Инвариант – это то, что не изменяется и не может измениться ни при каких условиях.

## Общие принципы преобразования школы в новых условиях

Необходимы коренные преобразования в нашей массовой школе с тем, чтобы дать детям XX века образование, отвечающее социальным, духовным, техническим, нравственным потребностям жизни народа в эпоху электричества, авиации, кинематографа, радио и других средств массовой информации, в мире, в котором, как мы надеемся, вскоре восторжествует социализм.

Напомним здесь вкратце основные принципы, которыми следует руководствоваться в процессе этой перестройки <...>.

### Цели воспитания

Сами цели воспитания должны быть полностью пересмотрены. Какими мы хотим видеть наших детей?

Когда промышленник основывает свое предприятие, он не ставит перед собой вопрос: «Будет ли моя продукция полезна для общества?» Его интересуют другие, чисто эгоистические вопросы: «Будет ли моя продукция хорошо сбываться? Удастся ли мне продать ее дорого и в достаточно большом количестве? Смогу ли я так сократить затраты, чтобы получить существенную прибыль; окупится ли мое предприятие?»

Родители и общество в отношении к нашей массовой школе слишком часто, к сожалению, рассуждают так же, как корыстный капиталист.

Для большинства родителей значение имеет не всестороннее развитие личности их детей, а образование, достаточное, чтобы выдержать экзамены, занять престижное место, поступить в такой-то институт или обосноваться в каком-то учреждении. Соображения, по-человечески вполне понятные, и ответственность за их ограниченность лежит не только на родителях; это следствие слишком утилитарного отношения к культуре, веры в самоценность формального приобретения знаний и навыков.

Что же касается общества, то оно слишком занято злободневными политическими заботами и не думает о том, что будет через десять или двадцать лет. Его беспокоит лишь ближайшее будущее, и оно требует от школы подготовки детей только к достижению ближайших целей. Они могут оказаться не более разумными и человечными, чем те, во имя которых промышленник организует серийное производство и сбыт продукции, не только бесполезной, но, может быть, даже опасной и вредной для общества. В противовес корыстным концепциям, не берущим в расчет интересы ребенка, мы должны сформулировать истинную цель воспитания: *максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить*. Тогда ребенок осуществит свое предназначение, приобретет достоинство и стойкость, а став взрослым) будет эффективно трудиться без лжи и корысти над созданием гармоничного и упорядоченного общества.

Мы знаем, что это-идеал. Его, однако, нелишне было сформулировать. В реальной жизни воспитателям придется постоянно идти на компромиссы с эгоизмом, превратным пониманием интересов, нерациональной организацией и



недальновидностью, то есть с факторами, которые могут деформировать весь воспитательный процесс. Тем более важно, чтобы работники просвещения ясно видели перед собой идеал, к которому они должны стремиться, порой даже не имея единомышленников.

### *Школа, ориентированная на ребенка*

С технической точки зрения традиционная школа была ориентирована на учебные предметы и на программы, которые раскрывали, уточняли и систематизировали содержание этих предметов. Школьная организация, учителя и ученики вынуждены были подчиняться требованиям программ.

Школа завтрашнего дня будет сориентирована на ребенка-члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определят и физический и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения.

Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение.

### *Ребенок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем.*

Можно довольно точно определить основные функциональные потребности общества, на основании которых государство устанавливает более или менее произвольно свои требования и ограничения. Гораздо труднее глубоко понять душу ребенка, его психологию, его склонности, возможности, устремления, богатство его натуры. Но, именно исходя из этого знания, мы должны строить нашу воспитательную деятельность. Конечно, за последние полвека были достигнуты некоторые успехи в изучении детской психологии, но они пока еще не могут послужить нам достаточно надежной опорой. Что ж, если крестьянин не в состоянии обеспечить всех своих жеребят специальными кормами, которые способствовали бы их быстрому росту, он не находит ничего лучшего, как выпустить их на волю, на луг, где они смогут и порезвиться, и найти вкусную траву, от которой тела их станут сильными и гибкими, а шкура гладкой и блестящей. Мы вынуждены поступать так же. Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам.

Поэтому во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук. Главным для нас является следующее:

а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации;

б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;

в) оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

### *Школа будущего-школа труда*

Это не означает ни использование физического труда как иллюстративного дополнения к умственной работе в школе, ни преждевременную ориентацию на производительный труд учащихся, ни вытеснение умственной работы и художественного творчества профессионально-техническим обучением. *Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков.*

Такая обновленная и оздоровленная школа станет неотъемлемой частью окружающей жизни, от которой она в настоящее время оторвана.

*Светлая голова и умелые руки-лучше, чем ум,  
перегруженный ненужными знаниями*

Итак, учебный процесс должен строиться на труде. Это значит, что школа окончательно отвергнет давно уже обреченную тенденцию к пассивному и формальному обучению. Будет полностью пересмотрена теория становления личности и связанная с ней проблема усвоения знаний, и школа осуществит свое истинное предназначение – помогать ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности.

Теоретически необходимость такого обновления признана сегодня всеми, на практике же обновление наталкивается на укоренившуюся привычку педагогов-рутинеров к схоластической форме обучения, а также на существующую в обществе систему отбора, конкурсов и экзаменов, которая по-прежнему предоставляет лучшие места людям, чьи головы перегружены ненужными знаниями, а обладателям светлых голов и умелых рук приходится вести нелёгкую борьбу, чтобы пробить себе дорогу в жизни.

### *Разумная дисциплина-результат организованного труда*

Это педагогическое и социальное обновление несёт с собой глубокий функциональный порядок в организации учёбы и труда, высокую эффективность учебного процесса, проистекающую из его гуманной рационализации. Всё это способствует гармоничному развитию личности в обновлённом обществе.

Школа завтрашнего дня не превратится, как это пытаются представить хулители всего нового, в царство анархии, где учитель оказался бы лишенным необходимого авторитета. Напротив, будучи лучше организованной, она станет более дисциплинированной. Исчезнет лишь показная, формальная дисциплина, без которой рухнули бы устои сегодняшней школы. Дисциплина же школы завтрашней станет естественным выражением и результатом функциональной организации жизни и деятельности школьного коллектива.

Таким образом, проблема дисциплины отходит на второй план, а в центре нашего внимания оказывается материальная, техническая и педагогическая ор-

ганизация работы в школе, которая должна стать главным и решающим фактором совершенствования учебного процесса.

### *Школа XX века для человека XX века*

Школа, проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной среды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия труда и технические средства. Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков. И это-в век фотографии, кино, грамзаписи, радио, пишущих машинок, железных дорог, автомобилей и самолетов!

Этот контраст, которого, как ни странно, не видят ни учителя, ни родители, ни власти, наглядно показывает назревшую необходимость перемен во имя тех гуманных целей, которые мы поставили перед собой.

### *Перемены должны иметь фундамент*

Эти преобразования, эта модернизация не совершатся по чьей-то прихоти, под влиянием моды или даже по постановлению властей.

Речь вовсе не идет о том, чтобы уничтожить все, что было в прошлом, принеся его в жертву тревожному и беспокойному будущему, подчиненному власти машин и высоких скоростей. Перемены должны быть уравновешенными и гармоничными. Это значит, что воспитание будет опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений. При всем стремлении властей к переменам они не могут быть продиктованы сверху, они произрастают из самой жизни, насыщенной и разнообразной. И только такая жизнь способна воспитать будущих строителей нового мира, который придет на смену старому миру, распадающемуся на наших глазах словно карточный домик.

### *Преобразование школы и социальные проблемы*

Такое понимание основных задач педагогики подводит нас вплотную к социальным проблемам. Мы отнюдь не собираемся игнорировать социальные нужды школы и закрывать глаза на финансовые сложности, связанные с переподготовкой учителей. Наша новая педагогика рождается в муках из существующего хаоса; будущее вырастает из настоящего. Мы должны не принуждать, а убеждать, и убеждать не словами, а фактами, очевидным прогрессом, удесятенной действительностью, энтузиазмом, который воодушевляет смельчаков, открывающих пути преобразований.

### *Народная школа не может существовать без демократического общества*

Да, мы настаиваем на связи наших будущих свершений с прошлым. Но это – не стремление к сохранению существующего политического и экономического порядка. Напротив, заблуждаются те, кто по робости строит всякого рода иллюзии: будто бы в условиях хаоса в обществе можно построить школу, способную стать моделью будущих социальных свершений.

Опыт доказывает обратное. За редкими исключениями, школа никогда не была в авангарде общественного прогресса. Правда, теоретически это возможно, но в действительности связи школы с семьей, обществом, политической системой столь тесны, что она никогда не сможет разорвать их. Школа всегда несколько отстает от общественного развития. Наша задача-сократить этот разрыв, что само по себе уже будет большой победой.

У феодализма была своя феодальная школа, у церкви-церковная система обучения. Капитализм породил школу, в которой гуманистические разглагольствования маскируют социальную отсталость и техническую косность. Народ, придя к власти, создаст свою школу и свою педагогику. Он уже осознал свою историческую миссию. Не будем же больше выжидать, пора создавать новую систему образования для нового мира, который рождается на наших глазах (с. 37-43).

*Френе С. Новая французская школа. Практическое руководство по материальной, технической и педагогической организации народной школы // Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.*

### **Основные этапы воспитания**

Мы выделяем следующие этапы воспитания:

1. Воспитание в семье – от рождения примерно до двух лет.
2. «Детский заповедник» – от двух до четырех лет.
3. Детский сад-от четырех до семи лет.
4. Начальная школа-от семи до четырнадцати лет.

Разумеется, не следует думать, что школа должна прекратить свою воспитательную деятельность в момент полового созревания ребенка, когда он стоит, можно сказать, на пороге взрослой жизни. Но мы стремимся осветить темы, которые знаем наиболее глубоко, поэтому наше практическое руководство ограничивается возрастом до четырнадцати лет. Учителям 2-й и 3-й ступеней обучения следует предпринять подобное исследование для со-ответствующих возрастов, не забывая, однако, о том, что разработанные нами общие принципы приемлемы и для них (с. 454).

*Френе С. Новая французская школа. Практическое руководство по материальной, технической и педагогической организации народной школы // Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.*

### **Нравственное и гражданское воспитание**

#### *Трудовое воспитание*

Личность формируется изнутри. Но откуда она будет черпать силу и мотивацию? Под влиянием каких факторов и для каких целей? И нужно ли сейчас, подобно нашим предшественникам, взывать к чувству долга, общественным требованиям, традициям или к религии для установления моральных норм?

Может быть, следует обратиться к развлечениям, игре, этому новому божеству современной цивилизации, к героям театра, кино, этого эрзаца жизни, рождающего иллюзию силы и величия, которая может заслонить наши общие моральные обязательства?

Школа перепробовала все эти средства, но так и не справилась с этой проблемой, и можно даже сказать, что именно здесь она потерпела поражение. Поскольку школа верила, что все проблемы можно решить с помощью вербальных средств, ее методы оказались недостаточными, а иногда и ложными, однако они и поныне господствуют в педагогике. К ним относятся: разделение школы на две противостоящие друг другу группы – учителей и учеников; соперничество между учениками; домашние задания и объяснения учителя как основа учебного процесса; система отметок.

В организованной по-новому деятельности школы решающим фактором становятся условия работы. Так, впрочем, обстоит дело и в обществе. Мы считаем, что решающим шагом на пути педагогического прогресса может стать наша концепция трудового воспитания. Если разумно решить проблему труда, то решатся и все проблемы. Поэтому мы так настаиваем на утверждении, что в деле нравственного и гражданского воспитания не может быть прогресса без глобального пересмотра всей техники школьной работы, т. е. изменения как условий, так и орудий труда.

Мы не будем здесь подробно останавливаться на описании методики нашей работы, которая изложена в многочисленных изданиях Новой школы. Перечислим лишь вкратце то новое, что вносит наша методика в нравственное и гражданское воспитание, а также те реальные результаты, которые получены в тысячах школ, использующих предложенную методику. Эти результаты подтверждают, что мы выбрали правильный путь и имеем право призвать всех воспитателей последовать за нами.

1. Вместо того чтобы навязывать пришедшему в школу ребенку интересы и идеи взрослых, мы даем ему возможность свободно выразить себя в любой области. Это так сильно влияет на психику и сознательное поведение детей, что заслуживает специального исследования. Школа же отрывает детей от их корней. Некоторые из них в силу своих природных качеств смогли адаптироваться, выработать методы защиты и, несмотря на чуждую для них обстановку, приспособиться к ней и нормально развиваться. Но большинство детей эта варварская операция катастрофически искалечила. Для них школьное воспитание не стало естественным продолжением жизни в семье, и этот разрыв нанес им глубокую травму. Если же дети оказываются в условиях, соответствующих их природе, они распрямляются, их глаза начинают блестеть, в них пробуждается достоинство, ответственность и человечность, без которых невозможно нравственное совершенствование.

2. С помощью школьной типографии, наших газет и переписки между школьниками мы постоянно знакомим детей с работой и жизнью их сверстников, живущих в другой среде. Таким образом мы пробуждаем трудовую активность детей, и их деятельность становится мотивированной. Такая мотивация не только действует облагораживающе, но и вызывает индивидуальную и об-

ственную моральную ответственность. В результате работа становится для детей чем-то желанным, искомым и даже своего рода поощрением, исчезает автоматическая привычка лгать и притворяться, пропадает лень, короче, все то, что появляется в процессе принудительного труда. Это наиболее заметные изменения в жизни школы, поскольку они совершенно меняют всю атмосферу.

3. Помимо благотворного влияния на моральный климат в классе, каждый наш практический прием имеет свои особые достоинства:

а) свободный текст дает ребенку возможность абсолютно свободно выразить себя и тем самым либо устраняет психическую заторможенность, неконтактность, либо снижает вероятность их появления;

б) различные формы художественной экспрессии способствуют психическому равновесию и всесторонне обогащают личность. Речь идет о свободном рисовании, позволяющем детям создавать «шедевры» и тем самым как бы завоевывать новые жизненные позиции; то же самое можно сказать о пении и музыке, театральных представлениях и о различных видах прикладного искусства;

в) новое обучение, «вырастающее» из жизни: живая математика, живая география, история, где большую роль играют поиски и исследования, природоведение, основанное на наблюдениях, самопроверочная картотека.

4. Вместо обязательных уроков и одинаковых заданий для всех учеников мы вводим:

а) индивидуальную работу с картотекой, состоящей из карточек для самопроверки. Ученик берет карточку, на которой написано задание. Выполнив его, он сравнивает полученные результаты с теми, которые даны на карточках-ответах. При такой организации ученик сам отвечает за качество своей работы;

б) рабочие планы, где расписана индивидуальная работа ученика на неделю в соответствии с общеклассной работой и учебной программой. Таким образом ребенок приучается к систематической работе, что поможет ему его будущей взрослой деятельности;

в) исследования, наблюдения и рефераты, при подготовке которых ученик убеждается в том, что никакая истина и никакое знание не должны подаваться ему в готовом виде со страниц учебника или из уст учителя, что все должно проходить через сито его собственного разума. Так зарождается стремление к нравственным исканиям и проверке на собственном опыте научных истин.

5. Мы отвергаем устоявшуюся традицию заучивания наизусть, являющуюся, по нашему мнению, наименее ценной формой обучения. И прежде всего отказываемся от отметок как главного критерия работы учеников, который мы считаем самым аморальным явлением в традиционной школе.

Выставление отметок было бы не столь опасным, если бы оно не подкреплялось с самого начала системой жесточайших дисциплинарных мер. Сами отметки еще были бы приемлемы, несмотря на известную долю ошибок при их выставлении, если бы родители и школьная администрация не судили по ним о результатах обучения. Но существующая система отметок ведет, естественно, к тому, что дети лгут и пытаются ввести в заблуждение проверяющих их экзаменаторов. Все это не только аморально, но и крайне вредно, ибо приводит впоследствии к укоренению самых опасных привычек.

Нужно не откладывая начать борьбу с этими негативными явлениями. Всем известно, что ценность системы отметок весьма относительна. Эта система не имеет под собой никакой научной основы и в половине случаев дает неверные результаты. Но вместо поиска каких-либо других способов оценки знаний учащихся педагоги продолжают повсеместно придерживаться такой традиционной практики. И теперь эта традиция является главным препятствием на пути создания благоприятной нравственной атмосферы в школьных классах.

Далее мы расскажем, как можно посредством свободной деятельности и рабочих планов исключить из школьной практики отметки, что сразу же благотворно скажется на состоянии духа учеников, а также на учебной работе. Ребенок склонен сравнивать свои успехи с результатами своих одноклассников и без всякого предубеждения относится к тому, что кто-то другой превосходит его в той или иной области. Он умеет гордиться за свой коллектив. Ребенок любит соревнование, особенно в играх и спорте. Но если в игру вмешивается денежный интерес, если главным стимулом в спортивном состязании становится корысть, то ни к чему хорошему это не приводит: появляются притворство, ложь, а иногда даже хулиганство и преступления. Отметки в том виде, как они выставляются сейчас, и экзамены, все недостатки которых хорошо известны, прежде всего препятствуют созданию в школе благоприятной нравственной атмосферы. Нам же эти опасности не страшны, поскольку мы используем графики оценок «дипломы мастерства», которые становятся наиболее эффективным способом измерения уровня знаний, навыков и результатов практической деятельности учащихся.

6. Психологи, и прежде всего психоаналитики, скажут вам, что неудачи являются одним из главных барьеров на пути развития детей. Однако традиционная педагогика культивирует неудачи во всех областях. Только очень способные ученики, возглавляющие класс, гордятся неизменными успехами, а остальные постоянно терпят поражение. Наказания лишь подчеркивают остроту неудач, принимающих часто драматический характер. Наша Новая школа, напротив, культивирует удачи. Человек не может существовать без успехов, которые независимо от их характера способствуют его жизненному самоутверждению. Посредством нашей методики мы выявляем ценность достижений каждого из наших учеников и стимулируем их на дальнейшие успехи в рисовании, чтении, поэзии, моделировании, в музыке и гимнастике, побуждаем к помощи другим и к дружбе. Но мы категорически отвергаем такие «успехи», которых добиваются с помощью аморальных и антиобщественных деяний.

7. Школу, которая была раньше крайне замкнутой и изолированной, мы включаем в общественную жизнь. Наивысшее развитие личности, являющееся целью нашего воспитания, не может быть достигнуто ни с помощью анархии, ни в условиях оторванности от жизни. Оно возможно лишь в такой воспитательной среде, которая соответствовала бы требованиям общества. Социальная организация способствует гармоническому развитию личности, согласует его с требованиями среды, поэтому в нашей школе мы добиваемся не только интеллектуального развития, но также психической и социальной уравновешенности ученика.

Нам могут сказать, что вместо вербализма, который при всей своей малоэффективности все-таки доступен всем учителям, мы предлагаем какие-то

смутные рекомендации, которые еще требуют проверки и уточнения. Но кто осмелится утверждать, что такое сложное явление, как нравственность, представляющая собой результат гармонического воспитания человека, может возникнуть в процессе традиционного школьного обучения? Невозможно исправить ошибки, выбрав наиболее легкий путь; нельзя с помощью муштры и запретов формировать полноценную и свободную личность. Формирование высоконравственного человека заслуживает того, чтобы во всех наших классах перейти от теорий и пожеланий к практическим действиям на основе педагогики, соответствующей главным требованиям нашей эпохи. У нас нет конкретных рецептов для улучшения нравственной атмосферы. Мы можем сказать вам: преобразуйте свою педагогическую деятельность в соответствии с задачами современности, осознайте ошибки и недостатки традиционной школы. В них источник аморальности существующей системы, которую необходимо изменить и придать ей более гуманный характер. Будьте воспитателями и гражданами, достойными своей великой миссии. Только так мы достигнем настоящего прогресса для себя и своих учеников (с. 152-156).

#### *Стенная газета и еженедельные собрания школьного кооператива*

Наша педагогическая система включает ряд примеров, среди которых мы особо рекомендуем вашему вниманию выпуск стенной газеты. Каждый понедельник мы вывешиваем в коридоре в доступном для детей месте стенгазету. На листе плотной бумаги форматом 40 x 60 см, красочно оформленном самими детьми, расположены четыре колонки. Первая колонка отведена для критических отзывов, вторая — для похвальных, в третьей колонке дети записывают свои пожелания, а в четвертой сообщают о том, что хорошего они сделали за прошедшую неделю.

У стенда на шнурке висит карандаш, чтобы дети могли в любой момент свободно вписать все, что они считают нужным. Стирать записи запрещено: каждая из них должна быть подписана, чтобы исключить всякую возможность анонимного доноса. Мы уверены, что настоящий доносчик не тот, кто открыто делает запись в стенгазете, а тот, кто тайно осведомляет учителя или другое ответственное лицо о поведении своих товарищей. Если же член нашего коллектива публично высказывает то, что он считает должным сказать, то, как бы резко это ни прозвучало, можно только приветствовать его смелость в отстаивании своей нравственной и гражданской позиции.

В школе Френе еженедельно по субботам два последних урока отводятся для собрания школьного кооператива. Это собрание, как вы увидите, особого характера. Оно имеет исключительно важное значение для жизни школы.

В этот день дежурные производят генеральную уборку классов, затем в большой классной комнате расставляются стулья полукругом, в центре которого за двумя столами располагается совет кооператива. Ответственный за магнитофонную запись, обязательную на этих собраниях, готовит аппаратуру. На столах ставят цветы. В коридоре, а если не хватает места, то и еще в одном классе, работают ответственные за организацию субботней выставки детских работ. В наших рабочих планах предусмотрено изготовление учениками раз-



личных поделок, которые доставляют много радости и детям, и взрослым. В субботу на видных местах раскладывают альбомы, образцы свободных текстов, материалы, присланные нашими корреспондентами. На стенах развешивают картины, на столах расставляют самодельную керамику.

Родители и учителя прежде всего осматривают выставку в сопровождении детей, которые жаждут продемонстрировать им свои шедевры. Если же их работы подвергаются критике, они стараются в дальнейшем учесть эти замечания. Конечно, бывают недели, когда результаты работы оказываются весьма средними, и в известной мере в этом могут быть виноваты учителя. Тогда они должны честно разобраться в причинах неудач, но не с целью самооправдания, а для того, чтобы улучшить свою работу.

Однако чаще бывают недели, приносящие замечательные и обнадеживающие результаты, которые доставляют нам большую радость и позволяют гордиться собой. При этом индивидуальная удача становится частью успеха всего коллектива. И даже те ученики, которые на сей раз не могут похвастаться особыми достижениями, будут с гордостью демонстрировать работы своих товарищей, как будто они сами принимали участие в их создании.

Осмотр этой выставки служит чем-то вроде прелюдии к последующему собранию кооператива, он создает определенный настрой. На первом плане оказываются стремление к созиданию, энтузиазм детей, а слабости и недостатки остаются в тени. Упор на успехи, на позитивные аспекты деятельности учеников способствует подъему и прогрессу всей нашей педагогической деятельности.

Такой оптимистический настрой очень важен для формирования нравственности детей. Школа слишком долго, уделяла основное внимание жесткой критике, контролю и наказаниям. Для нее был важен только результат, а не старание, поэтому почти 80% детей постоянно испытывали ощущение провала, от которого они пытались избавиться всеми доступными средствами.

Учителям следует позаботиться о том, чтобы собрание кооператива носило свободный и непринужденный характер, иначе оно утратит свой смысл. Необходимо любой ценой добиться того, чтобы позитивное преобладало течение всего собрания, даже если вам и придется для этого умолчать о кое-каких недостатках. Хорошее, динамичное, обнадеживающее должно брать верх над плохим, безрадостным и неудачным. Основное внимание нужно уделять положительным примерам, которые поднимут настроение всей вашей группы. Если же кто-то из ваших учеников подвергнется всеобщему осуждению, вам нужно, прийти к нему на помощь. Пусть он пообещает исправиться к следующей субботе. И даже если у него это не получится, он все равно приложит усилия, чтобы выполнить свое обещание. Нельзя допустить, чтобы дети оказывались в безвыходном положении. Вы должны сделать все возможное, чтобы даже во тьме для них оставались проблески, ведущие к свету тропки, на которые они когда-нибудь отважатся ступить.

Собрание кооператива открывает председатель. Это весьма ответственный момент, и здесь крайне необходимо создать и потом поддерживать праздничную атмосферу. Взрослые усаживаются на специально отведенные для них места. Все дети тоже собрались – они всегда с нетерпением ожидают возмож-

ности почувствовать себя настоящими членами общества и, как взрослые, участвовать в обсуждении поставленных проблем.

Секретарь зачитывает отчет предыдущего собрания, председатель делает несколько сообщений, после чего и начинается очередная работа. Кто-нибудь из воспитанников детского сада (в возрасте до 6 лет), умеющий читать, читает вслух специальную газету малышей. Поскольку они еще не умеют писать, то под их диктовку все их замечания записывает учительница или кто-нибудь из взрослых. В ходе последующих обсуждений мы объясняем детям, что в газету нужно вносить только такие критические замечания, которые имеют отношение к событиям, отразившимся на всем классе, а немаленькие обиды, имеющие личный характер и не подлежащие общему разбирательству: он меня ущипнул, он меня дернул за волосы, он испачкал мне тетрадь и т. д. Впрочем, вы сами убедитесь, что принцип отбора «работает» довольно строго и критические замечания вносятся в соответствии с тем, какой общественный интерес они представляют.

- Мы осуждаем Жилия, который рвет бобы и обламывает ростки (Все).
- Я осуждаю Ксавье, который срывает вишни у соседа (Сильвиан).
- Я осуждаю того, кто сломал мой корабль, который я сделал для выставки (Патрис) <...>.

Критические замечания в газетах школьников в возрасте 7-11 лет, конечно, несколько серьезнее. Приведем ряд таких замечаний, чтобы показать, насколько широко отражается в них весь комплекс детских забот и интересов.

- Мы осуждаем Мишель, Ариану и Одиль, которые не подготовили стенную газету.

- Я осуждаю Элиан Дельма, которая в третий раз начинает переделывать карту Гаронины и тратит хорошую бумагу (Ален Жерар) <...>.

Но в то же время и мы особо на этом настаиваем-собрание кооператива не является судом, с рассмотрением «дела» и оглашением приговора, что иногда пытаются устроить в некоторых детских ассоциациях.

Мы никогда не применяем настоящих наказаний, а в случае необходимости обязываем лишь компенсировать каким-либо образом причиненный ущерб: тот, кто влезал в окно, должен будет на другой день его вымыть; любители крепкого словца займутся мытьем уборных; тот, кто разбил стекло в оранжерее, расположенной по соседству со школой, пойдет к хозяину в сопровождении учителя или другого взрослого, принесет свои извинения и предложит помощь в восстановлении разрушенного.

Не нужно думать что в конце нашего собрания у нас уже готов список наказанных, нет, дети чувствуют себя счастливыми, поскольку смогли обсудить все, что их мучило, освободиться от своих «грехов», облегчить и очистить свою совесть.

Именно в этом и заключается нравственная ценность таких собраний: дети видят естественные последствия своих поступков, за которые им приходится отвечать; все уловки и обманы, все тайные проделки оказываются на всеобщем обозрении. Индивид лишается маскировки, он выглядит таким, каков он есть.

Осознание своего проступка имеет огромное нравственное значение. Часто бывает, что ребенок, участвовавший в конфликте и поначалу упорно защищавшийся, в какой-то момент обнаруживает, что он «прижат к стене» неопро-

вержимыми доказательствами своей вины. Он начинает плакать. И невозможно представить себе лучшего завершения нашего разбирательства; чем это обращение виновного внутрь себя, эта публичная исповедь, которая является одновременно и наказанием, и освобождением.

Сами дети прекрасно это чувствуют. Правда, бывают и такие ученики, которые страшатся момента, когда откроется истина. Если они знают, что на предстоящем собрании кто-то собирается их критиковать, а обвинения кажутся им достаточно серьезными, они всячески пытаются увернуться от разбирательства. Они могут вдруг уехать со своими родителями накануне собрания или оказаться занятыми какими-то неотложными делами как раз к приближению «страшного момента».

Дети бывают очень взволнованны, когда их вызывают для объяснений. Но основное достоинство наших собраний в том, что они не имеют драматического финала: те, кто был на «скамье подсудимых», дают обещание исправиться на следующей неделе, а их обвинители не разыгрывают из себя победителей. Собрания проходят в самой благоприятной нравственной атмосфере. И если раньше ребенок, считавший себя обиженным, говорил: «Я пожалуюсь на тебя учителю», то теперь его «угроза» выглядит иначе: «Я напишу про тебя в стенгазете» <...>.

Поведение учителя на собрании школьного кооператива имеет исключительно важное значение. Прежде всего, он не должен бояться обнаруживать перед всеми свои слабости и ошибки, а, напротив, должен уметь признаваться в них и даже обещать исправиться. Такая позиция сделает его более снисходительным, даст ему возможность лучше понимать других, поможет разобраться в прошлом и не омрачать будущее.

Его беспристрастность, его чувство справедливости, его внимание к незначительным на первый взгляд вопросам, стремление защитить слабого – все это поднимет настроение в классе и вызовет непреходящее уважение к нему как к истинному арбитру.

Обсуждения должны проходить совершенно свободно, но окончательного решения дети будут ждать от учителя. Именно тут учитель получает свою единственную привилегию – право сказать решающее слово. Именно в этой ситуации дети смотрят на него с волнением, готовые всем сердцем воспринять все, в чем он сумеет их убедить. Доверие и надежда учеников в этот момент безграничны. Здесь, конечно, большую роль играет талант учителя. Лучшие из нас добиваются абсолютного успеха. Но и остальные наши единомышленники стараются избегать наставлений и громких слов, ненужного пустословия, чтобы создать нравственную атмосферу, обеспечивающую действенную и гуманную дисциплину в процессе трудового воспитания.

В нашей школе нет иных средств воздействия, кроме труда, имеющего столь важное значение-социальное и нравственное. При его хорошей организации, когда каждый ученик и каждая группа поглощены посильной мотивированной деятельностью, никакие наказания уже не нужны. От нас требуется лишь содействие и поддержка: одному помочь собрать сложную конструкцию, с которой он никак не может справиться, другому дать гвозди и молоток, что-то посоветовать тому, кто готовится к выступлению, или е подсесть к ребенку, ко-

торый на опушке леса слушает шум сосен и стрекот насекомых, пытаюсь перевести на язык поэзии невыразимое и непознаваемое. Только таким путем нам удастся достичь гармонии и создать одновременно такую нравственную атмосферу, без которой ученик уже не может существовать, как рыба без воды.

Влияние этой атмосферы очевидно: в тот день, когда работа не организована, когда нам нечем занять наших учеников, начинается беспорядок, обман, ссоры. Достаточно посмотреть на поведение новичков, которые не привыкли работать самостоятельно и не умеют определить свои интересы. Они ожидают приказаний, но вовсе не для того, чтобы внимательно и усердно выполнить полученные задания, а чтобы побыстрее отделаться от них с наименьшими усилиями и не подвергая себя неприятностям. Такие дети приносят в наш класс все безнравственные привычки той среды, из которой они вышли. Первое время они представляют собой дезорганизирующее начало и создают некоторый беспорядок в классе во время работы. Они ведут себя как жеребята, которые слишком долго находились на привязи, а теперь, освободившись от своей узды, бездумно и беспорядочно носятся из стороны в сторону. Именно эти дети в начале года, а порой и много дольше, являются главным объектом критических замечаний в стенгазете, пока наша обстановка не приведет их к порядку, не организует и не направит на правильный путь.

Когда заканчивается чтение и разбор критических замечаний, мы переходим к похвальным отзывам; дети хвалят тех своих товарищей, кто был к ним особенно внимателен или в чем-нибудь помог, а также тех, кто хорошо выполнил работу или совершил благородный поступок <...> (с. 157-166).

### *Проверка рабочих планов. Графики*

Собранию кооператива предшествует проверка рабочих планов и заполнение графиков. Эта работа облегчается тем, что в течение недели проводятся индивидуальные или групповые проверки сделанных работ, в результате которых формируется будущая экспозиция субботней выставки.

В течение недели в графиках карандашом проставляются предварительные оценки. В субботу вечером ученик выкладывает на стол сделанную работу, и учитель вместе с ним проверяет его рабочий план и ставит отметки в графике. Это действительно отметки, но у нас они не обладают абсолютной ценностью, а имеют определенное значение только в общем контексте. Провалы могут быть частично компенсированы предыдущими или последующими успехами. Ребенок и его родители крайне чувствительны, когда дело касается графика-ведь он очень красноречив: он отражает старание, недостатки и успехи ребенка. Он показывает ребенку самого себя, служит ему своего рода зеркалом, и эта возможность самооценки оказывает положительное влияние на поведение ребенка.

Проблема отдельной личности ставится в нашей системе воспитания таким образом, что ребенок может проявить себя и в групповой работе, и в индивидуальной деятельности. Запросы индивидуума не теряются на фоне общих потребностей, а отдельные всплески индивидуализма уравниваются требованиями коллектива.

Наша педагогика уделяет внимание всему, что может пригодиться детям в реальной жизни. Именно апеллируя к ней, мы столь категорически отвергаем всякие методы, выработанные вне жизненных реалий (с.169-170).

### *Гражданское воспитание*

После всего того, что мы рассказали о нравственном воспитании, мы рискуем не раз повториться, излагая тесно связанные с ним принципы гражданского воспитания, которое так же, как и нравственное воспитание, не может осуществляться только на уроках, путем заучивания правил или провозглашения высоких принципов. Можно быть прекрасно осведомленным о деятельности гражданских институтов и при этом оставаться на уровне жалкого обывателя, который не в состоянии достойно исполнить ни одну из своих гражданских обязанностей. Нравственное и гражданское воспитание всегда идут рука об руку. Высоконравственный человек проявляет свои достойные качества в любой ситуации, поэтому он всегда будет действовать как настоящий гражданин. Гражданское воспитание в еще большей степени, чем нравственное, требует мужества, смелости и решительности – всех тех добродетелей, которые вырабатываются непокорностью и пассивностью, а только активной деятельностью.

Как же мы готовим будущих граждан?

Организуя и поддерживая деятельность школьного кооператива, где дети учатся принимать на себя ответственность за свои действия.

Издавая школьную газету, которая приобщает детей к издательскому делу и таким образом разрушает культ печатного слова, насаждаемого газетчиками в угоду политикам.

Организуя обмены учениками как внутри страны, так и международные, которые расширяют горизонты детей и дают им возможность понять, что такое подлинная солидарность и братство.

Организуя местные, общенациональные, международные съезды детей. Они проводятся под председательством самих учащихся, и все насущные вопросы обсуждаются там серьезно и по-деловому, что не всегда имеет место на собраниях взрослых. Не может быть лучшей подготовки к роли гражданина, чем такая плодотворная деятельность, основанная на свободе, сотрудничестве и демократии.

Организуя общие собрания кооперативов и выпуская стенные газеты.

Создавая рабочие планы и картотеки для самопроверки, а также предлагая ученикам готовить доклады. В ходе этой деятельности дети учатся самостоятельно повышать свой культурный уровень.

Эти методы, более подробно изложенные в предыдущих разделах о нравственном воспитании, составляют основы нашей педагогики, которая направлена на преодоление схоластики, строится на доверии к детям и призвана организовать их совместную деятельность <...>.

Это уже не просто дети, это разумные маленькие личности, которые размышляют, спорят и принимают решения, как настоящие взрослые. Мы можем иногда осуждать или увещевать их, но нам и в голову не придет подвергнуть их какому-нибудь наказанию. И даже если иногда у них бывает минутное раздражение, непонятное сопротивление или более или менее серьезные нарушения в

поведении, мы стараемся уладить это миром, полагая, что все это со временем пройдет. Они не идеальны, но во многих отношениях гораздо лучше, чем обычный взрослый. В любой ситуации они умеют принять на себя ответственность за свои действия. Поэтому они никогда не будут втянуты в сомнительные сделки, которые противоречили бы их достоинству, вынуждали бы их идти против совести, поступать нечестно.

Эти дети никогда не ждут указаний взрослых, как поступить в данной ситуации или чем им заняться. Они умеют организовать свою деятельность, и при этом не только в соответствии со своими личными наклонностями, но также и в зависимости от потребностей школьного сообщества, в которое они вполне «вросли». Они уже достигли определенного культурного уровня, научились здраво размышлять и обстоятельно обсуждать многие, проблемы, которые ранее считались компетенцией взрослых. Наши посетители всегда поражались исключительной зрелости этих детей.

Если бы мы могли вести таких детей от детского сада до средней школы, перед нами стояли бы не узкошкольные, а общечеловеческие проблемы. И мы формировали бы на стоящих людей, достойных граждан, способных активно противостоять любому проявлению авторитаризма, посягающего на их достоинство, граждан, требующих уважения своих прав в рамках сотрудничества и справедливости (с. 170-173).

*Френе С. Нравственное и гражданское воспитание //Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.*

### **Педагогические инварианты**

Таковы законы жизни. Необходимо действовать в соответствии с ними.

С этой целью мы их раскрываем и присоединяем к нравам человека,  
общим для всего человечества.

М. Монтессори.

Впитывающий разум ребенка

*Инвариант 1: Природа ребенка такая же, как и природа взрослого.*

Ребенок подобен молодому деревцу, которое еще не выросло, но развивается, набирается сил и приспособливается к среде – точь-в-точь как взрослое дерево. Ребенок чувствует, страдает, приспособливается так же, как и вы, но в другом ритме, потому что, с одной стороны, ему мешает его органическая слабость, незнание, неопытность, а с другой стороны, он обладает неизмеримым жизненным потенциалом, который у взрослых часто бывает ослаблен. Ребенок действует и реагирует в соответствии с обстоятельствами и живет, следуя тем же принципам, что и вы. Между ним и вами – разница не в самой природе, а только в степени развития. Следовательно, перед тем, как осуждать или наказывать ребенка, задайте себе вопрос: если бы я был на его месте, какова бы была моя реакция? И как поступали мы в его возрасте <...>?

*Инвариант 2: Высокий рост человека вовсе не свидетельствует о его превосходстве над окружающими.*

Человек высокого роста склонен считать тех, кто ниже его, низшими существами. Но такое ощущение превосходства появляется и у человека, когда он оказывается на вершине горы или на балконе 8-го этажа и смотрит на проходящих людей сверху вниз. Понятно, что это обманчивое ощущение, и ему нужно сопротивляться.

Учитель и так выше ростом своих учеников, но этого оказывается недостаточно. Ему непременно нужно взобраться на подмости, чтобы утвердить свое превосходство. Подобные представления наносят будущим педагогам гораздо больший вред, чем это кажется на первый взгляд.

Чтобы заставить вас отказаться от символических действий, которые, однако, весьма необходимы для дальнейшего продвижения вперед. Ликвидируйте подмости, на которых стоит ваш стол, и вы сразу окажетесь на уровне детей. Вы посмотрите на них не глазами учителя и начальника, а глазами обыкновенного взрослого или даже самого ребенка и тем самым уменьшите опасный разрыв между учеником и учителем, который существует в традиционных классах.

Если администрация не позволит убрать подмости, мы советуем вам по крайней мере «раскороновать» стол учителя, поставить его на таком уровне и в таком месте, чтобы он не возвышался над учениками и этим не давил бы на них.

Подмости и кафедра-необходимые аксессуары традиционной педагогики, где царит пустословие, а объяснения и опрос на уроках считаются тем более эффективными и престижными, чем меньше соответствуют уровню слушателей. Добавим к тому же, что обычное противостояние учеников и учителей заставляет последних насаждать жесткую дисциплину, чему весьма способствует «возвышенное» положение учителя в прямом и переносном смысле.

Спуститесь со своего «возвышения» – и вы сразу приобщитесь к новой педагогике. Вы будете вынуждены пересмотреть свои привычки и заново продумать свое поведение <...>.

*Инвариант 3: Поведение ребенка в школе зависит от его психического склада и состояния здоровья.*

Некоторые склонны считать, что ребенок, который плохо работает или плохо себя ведет, делает это нарочно, проявляя свою злобность. Такой вывод негуманен. Конечно, бывают иногда и такие случаи, и нам приходится терпеть их последствия, но это не значит, что только ребенок полностью отвечает за все изъязнения своего поведения. Вспомните, вы сами плохо работаете, когда у вас болит голова или зубы, если у вас что-то не в порядке с желудком или вы голодны <...>.

Вы сильно нервничаете, если у вас не ладится работа, если оппонент в споре оказался сильнее вас, если вам не удастся реализовать важный замысел. То же происходит и с детьми. Когда вы видите сбой в поведении детей, спросите себя, не является ли тому причиной плохое здоровье, неуравновешенность, неурядицы в отношениях с окружающими. Прежде всего нужно устранить названные причины, но даже если это и не удастся, вы по крайней мере будете

действовать более человечно и тем самым незамедлительно оздоровите климат в вашем классе <...>.

*Инвариант 4: Никто-и ребенок, как и взрослый, – не любит; чтобы ему приказывали.*

В этом проявляется рефлекс одновременно физиологический и психологический. Если человек отправляется в путь, значит, он уверен в выбранном направлении. Если же у него возникают какие-то сомнения, он колеблется, продвигается неуверенно и медленно или возвращается назад, чтобы начать путь сначала. Но когда его кто-то толкает в спину, у него срабатывает особый рефлекс. Так бывает с человеком, который сам собирается прыгнуть в воду, а его неожиданно подтолкнули сзади. Инстинктивно, механически человек делает усилие, чтобы преодолеть силовое воздействие и сохранить равновесие. Это общий закон, действующий как в физиологической сфере, так и в области морали и общественных отношений.

Мы все так устроены, и поэтому любой приказной жест, любая команда чуть ли не автоматически вызывают сопротивление: человек краснеет, его мысли и чувства в смятении, его первый порыв – не подчиниться приказу. Поэтому правомерно следующее утверждение: *в принципе любое авторитарное приказание – всегда ошибка.*

На это может последовать возражение, что, мол, ребенок еще неопытен и его нужно направлять, а порой и подталкивать туда, куда ему не хочется идти. Здесь таится не меньшая ошибка. Необходимо найти такие педагогические приемы, при которых ребенку дается максимальная самостоятельность в выборе пути и взрослые как можно меньше прибегают к авторитарным методам. Именно на этом основывается наша педагогика: ребенку предоставляется право голоса, инициатива в индивидуальной и совместной деятельности; мы стараемся увлечь его, а не жестко управлять им.

Когда мы готовим план работы, то предлагаем классу 3-4 темы, из которых дети могли бы выбрать, что именно они хотят изучать в группе или индивидуально. При распределении тем можно действовать двумя способами. Первый способ – приказной, обычный для традиционной школы: тема 1 дается ученику Х, тема 2 – ученику У и т. д. Конечно, никого из детей это не удовлетворяет. Мы действуем по-другому. Вот три темы для работы, говорим мы детям. Выбирайте то, что вас интересует. Тот, кто успеет сделать заявку, получает тему по своему выбору. Тот, кто не успел вовремя это сделать, вынужден довольствоваться тем, что осталось. Право выбора распространяется, таким образом, не на всех, но все же детей никто не принуждает, и поэтому удовлетворенными чувствуют себя все. Если же ребенку навязывать ту или иную работу, это автоматически встречает сопротивление. Дайте ему свободу выбора, и все встанет на свое место. Насильственные меры ошибочны, и отказ от них благотворно повлияет на вашу работу <...>.



*Инвариант 5 (вытекающий из предыдущего): Никто не любит построения по команде, потому что это означает пассивное подчинение чужим приказам.*

Существуют такие игры или коллективные занятия, например спортивные, когда такая команда воспринимается как необходимое условие и не вызывает никаких проблем. Иногда подобная процедура вызвана административной или технической необходимостью или она санкционирована свыше, и этому вынуждены подчиняться как взрослые, так и дети. В таких случаях достаточно объяснить детям, почему необходимо подчинение тому или иному распоряжению. Например, если поезд отходит в 6 часов утра, то нужно выйти из дому в 5.30, чтобы не опоздать. Можно было бы сказать, что соблюдение элементарного порядка не доставляет больших неприятностей и не особенно влияет на отношения учителя с учениками. Но при этом учитель не должен злоупотреблять своим положением. Опасность появляется тогда, когда дети считают этот порядок бессмысленным, когда, по их мнению, это лишь злобное желание взрослого доказать свою власть и он хочет продемонстрировать, что его приказы должны вызвать беспрекословное повиновение <...>.

Нужна определенная дисциплина, обеспечивающая нормальное сотрудничество в группах, образованных для совместной работы. Дети понимают такую дисциплину, принимают ее и поддерживают, если они сами ощущают ее необходимость. И нужно добиваться именно такой дисциплины, исключив всякие «равняйся!», в которых ребенок не видит никакой нужды; следует отказаться от требований к детям входить в класс только по команде, не сместь раскрыть рта за работой и т. д. Можно добиться дисциплины и порядка без отупляющего насилия, символами которого являются бесконечные построения, шеренги, свисток и команда «руки по швам» <...>.

*Инвариант 6 (вытекающий из предыдущих): Человек не любит исполнять какую-либо работу из-под палки, даже если эта работа сама по себе ему не противна; сопротивление порождается именно принуждением.*

Первый порыв ребенка или взрослого, которому приказывают что-то сделать, автоматически ответить «нет!». В этом заключается, по крайней мере частично, объяснение негативных реакций, которые наблюдаются у детей 7-9 лет, когда взрослые под предлогом приучения ребенка к дисциплине всячески помыкают им. Многие родители считают, что настоящее воспитание заключается в том, чтобы приучить детей покорно подчиняться властным приказам. Так возникает определенный антагонизм между ребенком, который стремится сам набираться опыта и жить в соответствии со своими потребностями, и взрослым, добивающимся от ребенка беспрекословного повиновения. Некоторое время эта борьба идет постоянно, но в конце концов многие дети уступают и привыкают подчиняться. Однако некоторые дети продолжают упорно сопротивляться насилию и становятся непослушными упрямыми, не способными к адаптации, что в дальнейшем осложняет их жизнь как в социальном, так и в личном плане. Многие виды деятельности, особенно в школе, становятся для таких детей отвратительными именно потому, что они навязаны сверху. Они отучаются трудиться, у них пропадает вкус к работе, появляются различные фобии и тяжелые

комплексы. Правильная педагогическая система позволяет всего этого избежать <...>.

*Инвариант 7 (вытекающий из предыдущих): Любой человек предпочитает сам выбрать себе работу, даже если этот выбор ему невыгоден.*

Если вы возьмете конфету из коробки и дадите ее ребенку, он, конечно, будет доволен, по все же не сможет оторвать любопытных глаз от того, что осталось в коробке. Если же вы предложите ему самому выбрать конфету из коробки, ему это даст большее удовлетворение, даже если выбранная конфета окажется не самой большой и не самой вкусной.

Мы уже рассказывали, как при подготовке к работе мы даем детям возможность самим выбирать темы вместо того, чтобы распределять их в приказном порядке.

Этот инвариант хорошо объясняет большую эффективность применения нашей самопроверочной картотеки. Когда ребенок располагает только учебником арифметики, его возможности предельно ограничены. Либо учебник, либо учитель диктует задания, и ребенку ничего не остается, кроме беспрекословного подчинения. Если же предоставить детям свободный выбор работы, времени темпа ее выполнения, тут все меняется. Когда ученикам велят прочесть или выучить какой-то текст, у них не появляется ни желания, ни тем более энтузиазма. Но если им дается свобода выбора, как это делается у нас с помощью системы свободных текстов, то сразу возникает более благоприятная атмосфера для учебной работы. Этот принцип, наиболее предпочтительный для любого человека, объясняет существование во Франции такого пережитка, как ремесленничество. Вместо того чтобы работать на заводе «от и до», рабочий предпочитает открыть собственное маленькое дело, где он сам выбирает для себя время и темп работы, даже если при этом его рабочий день становится длиннее и утомительнее <...>.

*Инвариант 8 (вытекающий из предыдущих): Никто не любит работать вхолостую функционировать подобно роботу, т. е. совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны.*

Посадите ребенка крутить педали на неподвижном тренажере ему это быстро надоест. Но на настоящем велосипеде он готов ехать хоть на край света. Далее мы увидим, куда может вести нас зеленый свет, открывающий путь к живой и осмысленной работе.

Нужно было бы устроить показательный процесс над всеми школьными упражнениями, подобными неподвижному тренажеру, действующими вхолостую или по крайней мере преследующими чуждые детям цели. Включим красный свет всем бесцельным упражнениям, предназначенным только для выставления плохих отметок. Красный свет-механическому заучиванию наизусть цитат и текстов, которых дети не понимают. Красный свет-всем сочинениям и изложениям, которые не имеют ничего общего с естественной потребностью самовыражения и общения ребенка, и единственным читателем которых является только учитель.

Здесь, правда, нужно уделить достаточно внимания и желтому мигающему свету. При существующих условиях еще долго будет трудно перейти от тра-

диционных занятий к мотивированной деятельности, которая составляет основу нашей педагогики. Поэтому придется часто приспособливаться к тому, что есть, подгонять существующие условия к нашей методике и закладывать в этой обреченной традиционной педагогике элементы свободы и прогресса.

Одним из таких элементов, которому мы, в отличие от психологов, даем не зеленый, а всего лишь желтый свет становится игра, которая является только заменителем работы, но не настоящей деятельностью <...>.

*Инвариант 9 (вывод из предыдущих): Необходимо добиться того, чтобы труд стал мотивированным.*

В одной из наших книг было показано принципиальное различие между работой рекрута, лишенной цели и мотивации и выполняемой с минимумом энергии лишь из страха перед наказанием, и мотивированным трудом, не отрывающим человека от его среды, получившим у нас название труд по любви <...>.

Подобное может произойти и в школе, где некоторые традиционные виды деятельности станут завтра такими же привлекательными, как и новые занятия. Не придавайте большого значения новизне, откажитесь от самой усовершенствованной механики, если она не соответствует настоящим потребностям человека. Из того множества занятий, которые вам предлагают, нужно выбрать прежде всего те, которые сделаю т ярче вашу жизнь. Выпускайте газету, собирайте и классифицируйте материалы, проводите опыты, которые являются первым шагом на пути к научной культуре. Пусть распускаются бутоны – им не повредит утренняя роса. А остальное все приложится.

В наших классах стала возможна живая осмысленная работа, труд по любви. И это то новое, что мы внесли в педагогику. Когда ребенок с удовольствием готовит свободный текст для своей газеты – зеленый свет. Когда он пишет письмо своему сверстнику – зеленый свет. Когда он печатает, рисует, ставит опыты, готовит доклад-зеленый свет. Дети очень быстро начинают понимать разницу между мотивированной работой и обычной школьной рутинной <...>.

*Инвариант 10: Необходимо покончить со схоластикой.*

Схоластика – это система правил работы и жизни школы, не имеющая вне ее никакой ценности, поскольку школа не в состоянии подготовить детей к многообразию настоящей жизни.

Мы предлагаем вам простой способ распознавания схоластики. Если вы хотите узнать, насколько «схоластична» та или иная форма работы и каким цветом, следовательно, – красным или желтым ее нужно отметить, задайте себе следующие вопросы: Если бы я сам был должен сделать эту работу, делал бы я ее охотно и эффективно? Если бы я был на месте этого ученика, работал бы я с большим прилежанием и энтузиазмом? Если бы я оставил дверь класса открытой и ученики могли совершенно свободно уйти из класса, то дети продолжали бы свою работу или сбежали бы, чтобы заняться чем-нибудь другим <...>?

*Инвариант 10 а: Любой человек стремится к успеху. Неудача тормозит работу и лишает энтузиазма.*

Мы особо настаиваем на этом инварианте, вся система традиционной школы основана на неудаче.

Первые ученики хорошо учатся не только из-за своих способностей, но еще и потому, что они получают хорошие отметки и успешно выдерживают экзамены. Остальных школа подавляет, обрушивая на них лавину неудачи провалов тут и плохие отметки, и красный карандаш, перечеркнувший сделанное задание, и записи типа «Переделать» или «Отвратительно ведешь тетрадь» <...>. Такого рода замечания редко помогают добиться успеха. Обескураженный своими неудачами ребенок ищет другие пути – обычно предосудительные, чтобы хоть в чем-нибудь преуспеть.

Нужно всегда способствовать успехам детей. От этого непосредственно зависит эффективность обучения. Родители и учителя, конечно, скажут, что нельзя все же ставить хорошую отметку за неудовлетворительную работу или хвалить ученика за плохое ведение тетрадей. Но ведь мы и не призываем к этому. Наша педагогика позволяет детям добиться успеха другими способами – их работы, сделанные с любовью, получают всеобщее одобрение, они создают керамические изделия и картины, порой представляющие собой настоящие произведения искусства, готовят доклады, принимаемые аудиторией «на ура». Нужно изменить саму модель школы и роль учителя, основной заботой которого должна стать не придирчивая проверка ученических работ, а всесторонняя помощь детям <...>.

*Инвариант 10 б: Естественным занятием для ребенка является не игра, а труд.*

Настаивая на этом инварианте, утверждая примат труда, мы вступаем в спор с психологическими теориями и современной педагогикой. Заблуждение начинается еще в детском саду, который заражает этим и семью. Достаточно взглянуть на каталоги крупных издательств, чтобы убедиться: там нет ни одного орудия труда, но зато есть множество всевозможных игр. В семье также стало обычным не привлекать детей к работе. Ребенок живет в праздности, как король, которому полагается только играть.

На последующих ступенях обучения возможности для игры значительно уменьшаются. В начальной и средней школе вся работа сводится к упражнениям и заданиям учителя. В лучшем случае эти задания могут вызвать лишь поверхностный интерес, но они ни в коей мере не соответствуют нашим представлениям о естественном и мотивированном труде, о всех достоинствах которого сказано еще очень мало.

Наша система – настоящая педагогика труда. Ее заслугой является создание, апробирование и распространение орудий и методов труда, применение которых в корне изменяет учебную жизнь в наших классах <...>.

*Инвариант 11: Наиболее эффективный путь усвоения знаний – не наблюдение, не объяснение и не демонстрация, составляющие основные приемы тра-*

*диционной школы, а экспериментальное нащупывание – естественный и универсальный метод познания.*

Традиционная школа использует только объяснения. Иногда они сопровождаются опытами, служащими лишь для иллюстрации сказанного. Но объяснения, даже с помощью таких иллюстраций, дают поверхностные и формальные знания, не укореняющиеся в сознании человека. Они похожи на молодые побеги, срезанные с дерева, которые воткнули в землю-какое-то время они выглядят как живые, но, лишенные корней, не получают из земли жизненно необходимые соки и вскоре погибают.

К сожалению, именно такие поверхностные знания, недостатки которых маскируются бессодержательным, но звонким многословием, дает традиционная школа. И именно такие знания оказываются в центре внимания на экзаменах.

Поверхностность и бесполезность таких знаний становятся все более и более очевидными. И теперь повсюду – увы, кроме самой школы, – стали говорить о важности настоящей, глубокой культуры, необходимой для формирования способных и мыслящих работников.

Представляется, что путь к настоящей культуре лежит через экспериментальное нащупывание, являющееся важнейшим методом нашей педагогики <...>.

*Инвариант 12: Память, которой школа придает такое значение, обладает большой ценностью только в том случае, если она подключена к процессу экспериментального нащупывания.*

«Знать наизусть не значит знать», – говорил Монтень, – отвергая главный метод схоластов-вливать в человека знания, как в воронку. Конечно, хорошая память-драгоценное качество. Поэтому многие педагоги сделали вывод, что главное-это бесконечная тренировка памяти, как будто именно таким путем можно усвоить знания. Но вопреки убеждениям схоластов память не развивается путем упражнений. С их помощью можно лишь овладеть некоторыми мнотехническими приемами, создающими иллюзию знания. Механическое использование памяти, напротив, ведет к ее ослаблению и истощению, что и происходит с нашей замученной молодежью.

К несчастью, вся педагогика основана на памяти, и на экзамене проверяют исключительно то, что ученики запомнили <...>.

*Инвариант 13: Знания добываются опытным путем, а не изучением правил и законов, как иногда думают. Браться в первую очередь за правила и законы-все равно что ставить повозку впереди лошади.*

Правила и законы-плод опытов, иначе они лишь бессодержательные и бесполезные формулы <...>.

*Инвариант 14: Вопреки положениям схоластики интеллект представляет собой мыслительную способность, не обособленную и функционирующую как бы в замкнутом круге, а тесно взаимодействующую с другими свойствами человека.*

Обычно говорят: лот ребенок умен, а этот нег. Но интеллект не существуя сам по себе, это как бы проявление всех наивысших потенций индивида. Сле-

довательно, не может быть и специфических методов формирования интеллекта. Он, как и здоровье, является синтезом тесно связанных компонентов, на которые нужно положительно воздействовать.

Мы убеждены, что мыслительная способность формируется и проявляется в деятельности. Чем успешнее человек использует приобретенный им опыт в своем поведении, тем скорее идет его развитие. Используя как на уроках, так и вне школы метод экспериментального нащупывания, добиваясь ею большей эффективности, можно в конечном счете развить мыслительные способности <...>.

*Инвариант 15: Традиционная школа развивает способность только к абстрактному мышлению, далекому от запросов реальной жизни.*

Люди, у которых гипертрофирована эта форма интеллекта, могут с блеском рассуждать на любую заумную тему, но в том, что касается жизни и адаптации к среде, они могут оказаться совершенно бестолковыми. Но бывают и другие типы интеллекта, выявляемые в процессе экспериментального нащупывания: способность к ручному труду; художественные способности; способность к трезвому, практическому пониманию проблем (здравый смысл); способность к теоретическим построениям-дар ученых; интеллект социально-политической направленности, из обладателей которого формируются общественные деятели.

Человечество всегда высоко ценило эти различные формы интеллекта. Они дали нам гениальных деятелей искусства, изобретателей и ученых, которые, однако, часто терпели неудачу в школе, потому что восставали против традиционного обучения.

Современное общество настолько нуждается в разносторонних кадрах, в изобретателях и исследователях, что проявляется определенная тенденция-часто вне системы образования-развивать эти различные формы интеллекта. Предвидя эту тенденцию, наша педагогика и здесь занимает авангардные позиции. Однако до победы еще далеко. «Интеллектуалы» защищают и еще долго будут защищать свои привилегии, подтвержденные свидетельствами и печатями <...>.

*Инвариант 16: Ребенок не любит слушать объяснения ex cathedra.*

Это совершенно не от рассеянности или от лени. Мы уже говорили, что и ребенок, и взрослый не любят слушать то, о чем они не просили и в чем не испытывают нужды. Поэтому так неэффективны все те приемы, которые изобретены учителями, чтобы подчинить детей режиму педантичных уроков.

Нам, однако, скажут, что ребенок все-таки должен узнать и понять то, чего он пока не знает и чему именно преподаватель должен его обучить. Но, может быть, есть другие способы обучения?

Наши методы по-разному решают эти проблемы. Мы особо рекомендуем следующее. Когда вы на уроке менторским тоном объясняете учебный материал, вас никто не слушает. Но попробуйте организовать учебную работу так, чтобы ребенку пришлось действовать самому, чтобы он экспериментировал, исследовал, выбирал и классифицировал информационные материалы. Тогда он будет задавать вам вопросы, которые его так или иначе заинтересовали, а вы

будете на них отвечать. В результате получится то, что мы называем; урок а posteriori, то есть строящийся на основе опыта <...>.

*Инвариант 17: Ребенок не устает от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям.*

И дети, и взрослые устают не от самой работы, а от ее принудительного характера, противоречащего природе человека.

Схоластика упорствует в своих заблуждениях, одно из которых-будто бы ребенок не может работать больше сорока минут без перерыва и поэтому нужно устраивать десятиминутные перемены после каждого урока. Мы же на основании собственного опыта утверждаем, что это неверно-когда ребенок занят живой, отвечающей его потребностям работой, он нисколько не устает и может просидеть за ней два-три часа и даже более, отвлекаясь от нее только по естественным надобностям <...>.

*Инвариант 18: Никто-ни ребёнок, ни взрослый – не любит надзора и наказаний, которые всегда воспринимаются как посягательство на их достоинство, особенно когда это происходит публично.*

<...> Иногда говорят, что приказания и жёсткий контроль является неизбежным злом, но это аргументы всякой реакции, стремящейся защитить традицию. Поэтому, ликвидировав эту вредоносную практику приказов и проверок, педагогика сделала бы решающий шаг вперёд <...>.

Помощь – вот единственно ценная функция педагога. Но прежде необходимо заново пересмотреть методы работы, добиться того, чтобы естественные приемы заменили схоластические правила и дети могли бы работать по собственному желанию, а не по приказу учителя.

Пробудить у ребенка интерес к своему труду и к собственной жизни – вот главная задача новой школы <...>.

*Инвариант 19: Выставление оценок успеваемости и классификация учеников в принципе ошибочны.*

Оценка – это суждение взрослого о работе ребенка. Она имела бы смысл, если бы была объективной и справедливой. Она может быть такой, по крайней мере частично, когда речь идет о простом учении, например, об овладении четырьмя арифметическими действиями. Но для более сложной работы, где нужно принимать во внимание логическое мышление, понятливость и даже душевное состояние ученика в данный момент, всякая оценочная система порочна. Стоит ли при этом удивляться, что оценки успеваемости могут быть вдвое завышенными или заниженными экзаменаторами, которые порой невозмутимо манипулируют половинами и четвертями баллов. Как же можно тогда доверять классификационным таблицам, построенным на ложных оценках, и как можно утверждать, что такой-то ученик занимает более высокое место, чем другой, в этой таблице, лишь на основании того, что у него несколько лишних сотых балла? Это самые обманчивые математические выкладки, самая антигуманная статистика. Тем не менее ни учителя, ни родители не желают отказаться от та-

кой системы, утверждая, что в современных условиях, когда детине хотят трудиться, оценки и классификация остаются самым действенным способом наказания и лучшей формой соревнования. Но этот способ имеет и обратную, весьма опасную сторону. Поскольку в принципе оценка должна быть максимально очной, педагоги обращают главным образом внимание на то, что может быть действительно измерено и оценено, например, выполнение упражнения или решения задачи. Но как измерить степень развития абстрактного мышления, художественные способности, научное и историческое чутье? Все эти качества не поддаются никаким оценкам и уже почти не учитываются в повседневной жизни школы. Лишь на экзаменах и конкурсах они могут порой иметь какое-то значение. Такова нынешняя ситуация, которую мы стараемся изменить следующими средствами: прививая детям вкус к труду и потребность в нем; пробуждая дух здорового соревнования; вводя систему графиков и свидетельств, которые когда-нибудь вытеснят порочную систему оценок и классификаций <...>.

*Инвариант 22: В классе необходимо поддерживать порядок и дисциплину.*

Часто думают, будто педагогика Френе охотно мирится с анархией, неорганизованностью, а *свободное самовыражение* является синонимом распушенности.

На самом деле все наоборот: наш класс, где дети одновременно заняты разными делами, а учитель старается избегать авторитарных методов управления, гораздо больше нуждается в порядке и дисциплине, чем традиционный класс, где главным средством обучения является учебник.

Речь идет не о формальном порядке, когда учитель строго надзирает за тем, чтобы в классе была полная тишина и ученики сидели не шевелясь. Нам нужен настоящий, глубинный порядок и в поведении, и в работе детей, тем более что они сами в нем остро нуждаются. Это не просто слова, а реальная возможность наладить работу во всех наших классах. Порядок и дисциплина в Новой школе заключаются в правильной организации труда. Если вы используете новые методы, позволяющие оживить работу детей, они сами станут дисциплинированными, потому что для них естественно желание трудиться и продвигаться вперед. И только тогда в ваших классах установится настоящий порядок <...>.

*Инвариант 24: Новая жизнь школы строится на принципах сотрудничества, т. е. ученикам наряду с учителями предоставляется право на управление жизнью и деятельностью школы.*

Этот принцип сотрудничества вытекает из предыдущих инвариантов. Если вы еще не набрали достаточно «зеленых» отметок, то, следовательно, вы пока не готовы строить свою работу на этом принципе. Вам будет казаться, что дети еще недостаточно опытные, что они не умеют сознательно относиться к своим обязанностям, что они еще не стали «людьми» и вам необходимо проявлять свое превосходство и держать власть в своих руках. Если же вы на деле отказались от традиционного стиля работы, то предоставите школьному кооперативу (ученическому самоуправлению) максимум ответственности за организацию жизни класса.

Однако следует соблюдать при этом два условия:



1) Ответственность не должна распространяться только на экономическую и техническую сторону. Речь идет не о том, чтобы образовывать какие-либо фонды, а затем распоряжаться ими, и даже не о том, чтобы организовать производство для материальной поддержки кооператива. Конечно, это важные аспекты, и в совокупности они образуют первый этап становления кооператива. И все же это лишь периферийные стороны его основной деятельности, которая должна охватывать всю жизнь класса, особенно общественную и моральную сферы. Именно с этой целью издается стенная газета и проводятся еженедельные собрания кооператива, о чем мы уже рассказывали.

2) Учитель не может быть сторонним наблюдателем за деятельностью кооператива и вмешиваться только тогда, когда нужно исправить недостатки или наказать за проступки. Ему следует постоянно участвовать в этой деятельности и быть максимально активным и мудрым-в общем, стать полезным членом кооператива <...>

*Инвариант 27: Будущая демократизация общества готовится демократией школы; авторитарная школа не может сформировать будущих граждан демократического общества.*

Это так естественно, что, кажется, любой здравомыслящий человек полностью согласится с этим инвариантом. К сожалению, однако, авторитарность настолько прочно укоренилась в поведении родителей и учителей, что почти во всех семьях и школах детей подавляет непререкаемая власть взрослых.

Отец, конечно, состоит в профсоюзе, поддерживает ту или иную прогрессивную политическую партию, а возможно, даже является ее активным членом. Но, возвращаясь вечером домой, он превращается в средневекового властелина, который не терпит ни малейшего неповиновения. То же самое относится и к учителю, который очень демократичен в вопросах, касающихся общества, профсоюзов или политики, но в своем классе он не терпит ни малейшего противодействия своей власти. Все должно быть подчинено жестким правилам, если не палке.

А потом мы удивляемся, что дети, вырвавшиеся наконец из-под этой власти, не умеют управлять собой и обдумывать свои действия, что они оказываются неспособными к самоорганизации и единственное, к чему они стремятся, – это ускользнуть от любого проявления власти над собой. В эпоху демократии, когда все страны, одна за другой, добиваются независимости, школа сама должна стать демократической школой, которая своей деятельностью, своим примером формировала бы истинных демократов <...>.

*Инвариант 28: В основе воспитания лежит достоинство личности. Взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы.*

Именно к такому конечному результату приведет вас намеченная нами дорога, которую символизирует только зеленый и желтый свет. Истинный прогресс, которого мы добиваемся, измеряется новыми, взаимоуважительными отношениями между учителями и учениками, которые устанавливаются в классе.

Известное правило «не делай другим того, чего бы ты не хотел для себя, а делай то, что было бы хорошо тебе самому» особенно значимо для школы <...>.

*Инвариант 30: Последний инвариант, который подтверждает необходимость наших поисков и оправдывает нашу деятельность, – это оптимистическая вера в жизнь.*

Чем моложе и активнее человек, тем больше он ощущает потребность отважно рваться вперед. И когда грубая власть считает, что она задушила его смелый порыв, он ищет тайные обходные пути, чтобы преодолеть препятствия и не отклониться от избранного курса. И только когда из-за болезни, старости, обмещанивания подрывается его вера в жизнь, тогда поражение может оказаться окончательным. Именно жизненный оптимизм станет для вас при опробовании этих инвариантов нитью Ариадны, которая приведет к нашей общей цели: формированию людей будущего <...> (с. 265-302).

*Френе С. Педагогические инварианты // Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.*

#### **Библиография работ Френе С. на русском языке**

1. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
2. Антология гуманной педагогики С. Френе. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

## **Список литературы:**

### **хрестоматии по истории образования и педагогики**

1. Антология гуманной педагогики [Электронный ресурс]. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили ; Московский городской педагогический университет. – Режим доступа: <http://www.uchportfolio.ru/blogs/read/?id=2645>.
2. Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак [Электронный ресурс] : учеб. пособие / сост. А. И. Салов ; под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2009. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1454298-pall.html>.
3. Демократизация образовательного процесса в школе [Электронный ресурс] : хрестоматия для учителя / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. – М., 2007. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1454298-pall.html>.
4. История социальной педагогики [Электронный ресурс] : хрестоматия-учеб. : учеб. пособие / под. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Режим доступа: [http://www.studmed.ru/galaguzova-ma-istoriya-socialnoy-pedagogiki\\_93ec317bbb6.html](http://www.studmed.ru/galaguzova-ma-istoriya-socialnoy-pedagogiki_93ec317bbb6.html).
5. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века [Электронный ресурс] : учеб. пособие / сост. и автор вступ. ст. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1454298-pall.html>.
6. Пинкевич, А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX–XX вв. [Электронный ресурс] / А. П. Пинкевич. – М., 1928. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3558824/page:76/>.
7. Хрестоматия по истории педагогики [Электронный ресурс] / под общ. ред. С. А. Каменева ; сост. А. П. Пинкевич. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – Режим доступа: <http://asmlocator.ru/viewtopic.php?t=489366>.
8. Хрестоматия по истории педагогики [Электронный ресурс] : в 3 т. / ред. А. И. Пискунов. – М. : Сфера, 2009. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/index.shtml>.
9. Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи [Электронный ресурс] : учеб. пособие / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2009. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1454298-pall.html>.

Учебное издание

**История образования конца XIX – началаXX вв.  
через призму актуальных педагогических теорий и практик**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)